

**FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E NATUREZA NA PEDAGOGIA WALDORF**

**CURITIBA**

**2006**

**FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA**

**A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E NATUREZA NA PEDAGOGIA WALDORF**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso  
de Pós-Graduação em Educação, Setor de  
Educação, Universidade  
Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof. Dra. Sonia Buck**

**CURITIBA**

### **Catálogo na publicação**

Sirlei R. Gdulla – CRB9/985

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

- |     |   |
|-----|---|
| O48 | <p>Oliveira, Francine Marcondes Castro<br/>A relação entre Homem e Natureza na Pedagogia<br/>Waldorf. / Francine Marcondes Castro Oliveira. – Curitiba,<br/>2006.<br/>183 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação,<br/>Universidade Federal do Paraná.</p> <p>1. Homem – influência sobre a Natureza.<br/>2. Educação – métodos experimentais. 3. Waldorf, método<br/>de educação. 4. Educação ambiental. I. Título.</p> <p>CDD 372.357<br/>CDU 37.033</p> |
|-----|---|



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## PARECER

Defesa de Dissertação de **FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DRª SONIA BUCK, DRª MARIA CECÍLIA SANCHEZ TEIXEIRA, DRª ARACI ASINELLI DA LUZ E DRª CRISTINA FRUTUOSO TEIXEIRA argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E NATUREZA NA PEDAGOGIA WALDORF"**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª SONIA BUCK	<i>Sonia Buck</i>	<i>Aprovada</i>
DRª MARIA CECÍLIA SANCHEZ TEIXEIRA	<i>M. C. Sanchez Teixeira</i>	<i>Aprovada</i>
DRª ARACI ASINELLI DA LUZ	<i>Araci Asinelli da Luz</i>	<i>Aprovada</i>
DRª CRISTINA FRUTUOSO TEIXEIRA	<i>Cristina F. Teixeira</i>	<i>Aprovada</i>

Curitiba, 22 de março 2006

**Profª Drª Cláudia Barcelos de Moura Abreu**  
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

## DEDICATÓRIA

*A Deus, causa primária de todas as coisas.*

*Aos meus pais, Rita e Roberto, pela vida que me proporcionaram  
e pelos exemplos de vida que são.*

*Aos meus avós Antônio (meu alfabetizador) e Dalva que  
contribuíram, de diversas formas, para que meus estudos fossem  
viabilizados.*

*Ao meu marido Paulo, companheiro de todas as horas, por ter  
estado, amorosamente, ao meu lado em todos os momentos  
difíceis deste percurso.*

*E, principalmente, a Deus outra vez, por ter-me permitido  
encontrar pessoas tão belas em meu caminho.*

## AGRADECIMENTOS

*À minha Professora Orientadora Sonia Buck, pela dedicação, incentivo e paciência durante todo o curso de Mestrado. Sua segurança foi um bálsamo nas horas mais críticas e contribuiu, imensamente, para que chegássemos até aqui. Além disso, seus conselhos (sempre pertinentes) concorreram para que, durante estes dois anos, crescêssemos não apenas na área da pesquisa mas também no âmbito pessoal.*

*Aos admiráveis profissionais da Escola Waldorf Cordão Dourado de Curitiba (onde tudo começou...) que, desde o início, nos apoiaram e compartilharam conosco seus profundos conhecimentos a respeito da Pedagogia Waldorf.*

*Às Professoras Andreia Marin e Tania Stoltz, por “esticarem o tempo” (sempre tão preenchido para elas) para compartilhar conosco suas idéias, experiências, críticas e valiosas sugestões, sempre indispensáveis.*

*Ao Jonas (antropósofo e Professor Waldorf) que, pacientemente, leu nosso texto e nos ofereceu várias sugestões, procurando contribuir para que nosso trabalho fosse o mais fiel possível às idéias antroposóficas.*

*E, especialmente, aos Professores Waldorf, Andreia, Marcelo e Monika que, com imensa generosidade e sinceridade, abriram para nós as portas de suas salas de aula, permitindo-nos vislumbrar, de perto, a riqueza de suas atuações.*

*Sabedoria, ilumina-me  
Amor, incendeia-me  
Força, compenetra-me  
Para que surja em mim,  
um bem feitor da Humanidade  
um servidor, altruísta, da causa sagrada*

*Rudolf Steiner*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>xi</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xii</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. O CONHECIMENTO ANTROPOSÓFICO .....</b>	<b>11</b>
2.1. GOETHE EM STEINER: IDÉIAS SOBRE A NATUREZA.....	23
2.2. A CONCEPÇÃO ANTROPOSÓFICA DO HUMANO .....	37
2.2.1 A CONCEPÇÃO ANTROPOSÓFICA DE INFÂNCIA.....	49
<b>3. PEDAGOGIA WALDORF: A EDUCAÇÃO ANTROPOSÓFICA .....</b>	<b>59</b>
3.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA WALDORF .....	63
3.2. A ESCOLA WALDORF ESTUDADA.....	83
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>96</b>
4.1. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO .....	98
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>100</b>
5.1. A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E NATUREZA NA PEDAGOGIA WALDORF.....	100
5.2. A PROPOSTA DO “DESENHO DA NATUREZA” E A ENTREVISTA COM OS ALUNOS WALDORF .....	133
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO ÀS CRIANÇAS DA SEGUNDA         E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA. ....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 1 – QUATRO EXEMPLOS DOS “DESENHOS SOBRE A NATUREZA”         PRODUZIDOS PELOS ALUNOS WALDORF DE SEGUNDA E         TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA PESQUISADA .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FEITA COM ALUNO DA SEGUNDA         SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA .....</b>	<b>166</b>



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ELEMENTOS E FENÔMENOS OBSERVADOS DIARIAMENTE NA ESCOLA WALDORF PESQUISADA .....	100
TABELA 2 - FENÔMENOS OBSERVADOS ESPORADICAMENTE NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA DURANTE 20 SESSÕES DE OBSERVAÇÃO.....	114
TABELA 3 - FENÔMENOS OBSERVADOS NA ATUAÇÃO DOS ALUNOS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA EM 20 SESSÕES DE OBSERVAÇÕES .....	123
TABELA 4 - COMPARAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENCONTRADA NA ESCOLA WALDORF ESTUDADA, EM UMA ESCOLA NÃO-WALDORF EM QUE A PESQUISADORA TRABALHOU E NA CONCEPÇÃO DE MARCOS REIGOTA .....	128

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ALGUNS DOS MATERIAIS EM ESTADO “BRUTO” UTILIZADOS COMO BRINQUEDOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL WALDORF...	67
FIGURA 2 - ESTILO DE BONECA UTILIZADA NAS ESCOLAS WALDORF. NÃO POSSUI FACE DEFINIDA E É CONSTITUÍDA TOTALMENTE DE MATERIAIS QUE CONSERVAM SUAS CARACTERÍSTICAS ORIGINAIS .....	68
FIGURA 3 - CAVALINHO DE MADEIRA ESCULPIDO EM UMA DAS ESCOLAS WALDORF QUE VISITAMOS.....	70
FIGURA 4 - VISÃO FRONTAL DA ESCOLA ESTUDADA. PRÉDIO PRINCIPAL. À DIREITA DA FOTO ESTÁ UM PROFESSOR MINISTRANDO UMA AULA DE JOGOS. ....	85
FIGURA 5 - VISÃO QUE SE TEM DA JANELA DA SALA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA. ....	86
FIGURA 6 - LATERAL DE UMA DAS SALAS UTILIZADAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA. ....	87
FIGURA 7 - PRÉDIO MAIS RECENTE CONSTRUÍDO PELA ESCOLA WALDORF ESTUDADA. ....	88
FIGURA 8 - TETO DO PRÉDIO CONSTRUÍDO MAIS RECENTEMENTE PELA WALDORF ESCOLA ESTUDADA. ....	88
FIGURA 9 - 1º GOETHEANUM CONSTRUÍDO POR STEINER PARA SEDIAR A SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA.....	89
FIGURA 10 - ESTILO DE QUADRO-NEGRO UTILIZADO NAS ESCOLAS WALDORF. O DESENHO É FEITO PELO PROFESSOR DE SALA E, EM GERAL, MUDA-SE O DESENHO UMA VEZ POR MÊS. ....	91
FIGURA 11 - CANTEIRO DE TRIGO DESENVOLVIDO PELA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA COM APROXIMADAMENTE DUAS SEMANAS APÓS A SEMEADURA .....	115
FIGURA 12 - CANTEIRO DE TRIGO DESENVOLVIDO PELA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA COM APROXIMADAMENTE UM MÊS E MEIO DE CULTIVO.....	115

FIGURA 13 - GRÃO NA TERRA, POR CAT, ALUNA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA. ....	120
FIGURA 14 - GRÃO NA TERRA ESQUENTANDO, POR MIL, ALUNA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA.....	121
FIGURA 15 - NINHO DE PÁSSAROS CONSTRUÍDO POR STE COM PALHA E COQUINHOS RECOLHIDOS NO QUINTAL DA ESCOLA.....	125
FIGURA 16 - ESPÉCIES MARINHAS EM AQUARELA, POR REN, ALUNA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA.....	126
FIGURA 17 - RESPOSTA DAS CRIANÇAS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA À PERGUNTA: VOCÊ PODERIA DESENHAR UM MENINO NO DESENHO DA NATUREZA? .....	135
FIGURA 18 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA À PERGUNTA: POR QUE VOCÊ NÃO PODERIA DESENHAR UMA BOLA NO DESENHO DA NATUREZA? ....	141
FIGURA 19 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA À PERGUNTA: PORQUE VOCÊ ACHA QUE NÓS PRECISAMOS CUIDAR DA NATUREZA?.....	143

## RESUMO

A maneira como o Homem se percebe diante do restante da Natureza constitui um dos principais pilares sobre os quais ele constrói sua interação com meio ambiente. A iminência da saturação da capacidade da Terra de manter a vida, propiciada, entre outros aspectos, pelo antropocentrismo consolidado historicamente na cultura Ocidental e propagado por grande parte do planeta, lança à Educação contemporânea o desafio de encontrar e guarnecer, propostas de formação humana coerentes com uma visão biocêntrica de mundo. A Pedagogia Waldorf, fundada por Rudolf Steiner (1861-1925) em 1919, fundamenta-se no conhecimento do ser humano e de sua relação com o meio segundo a Antroposofia. A Antroposofia (também criada por Rudolf Steiner) se anuncia como uma Ciência, mais abrangente que a Ciência Natural (por considerar os âmbitos físico e espiritual) e considera que o Homem, como síntese da Natureza em estado elevado, tem responsabilidades, e não prerrogativas, diante dela. Objetivando-se investigar como se apresenta a relação entre Homem e Natureza na obra de Steiner, na atuação de professores Waldorf e na concepção de alunos Waldorf de segunda e terceira séries de uma determinada escola Waldorf, desenvolveu-se um estudo envolvendo levantamento bibliográfico, observação direta em uma escola Waldorf de Curitiba e uma entrevista semi-aberta com os alunos de segunda e terceira séries desta escola. A fundamentação teórica baseou-se nas obras educacionais de Rudolf Steiner traduzidas para o português e de alguns autores da Educação Ambiental e da Ecologia. Por meio da entrevista investigamos as concepções das crianças sobre três questões fundamentais: 1. O Homem faz parte da Natureza? 2. O que é feito pelo Homem pode ser considerado como parte da Natureza? 3. Por que precisamos cuidar da Natureza? A entrevista demonstrou que metade dos alunos estudados considera que o Homem faz parte da Natureza e que a maioria deles recorre a argumentos afetivos (e não utilitários) para justificar a necessidade de se cuidar da Natureza. A observação direta revelou que parte significativa dos alunos Waldorf de segunda e terceira séries da escola estudada tem uma relação afetiva, contemplativa, respeitosa e de veneração com o meio natural. Tal relação das crianças com o meio corresponde àquela encontrada na obra de Steiner (que apresenta uma concepção de Natureza bastante próxima à sistêmica) e, à atividade dos professores formados para a Pedagogia Waldorf, que por meio de muitos recursos permeiam grande parte do cotidiano escolar com uma Educação Ambiental baseada na sensibilização e respeito ao ambiente.

**Palavras-chave:** Relação entre Homem e Natureza; Pedagogia Waldorf; Antroposofia.

## ABSTRACT

The way Man perceives Himself before Nature is one of the main supports on which he builds his/her interaction with the environment. The imminent limitation in the Earth capacity to sustain life - generated, among other aspects, by the anthropocentrism historically consolidated in the Western civilization and propagated nearly worldwide - presents to contemporaneous Education the challenge of finding and providing human formation proposals consistent with a biocentric view of the world. The Waldorf Pedagogy, founded by Rudolf Steiner (1861-1925) in 1919, is based on the knowledge of human being and his/her relationship with the environment according to Anthroposophy. Anthroposophy (also founded by Rudolf Steiner) is announced as a Science, more comprehensive than the Natural Science (because it considers the physical and spiritual scopes) and considers that Man, as synthesis of Nature in a higher status, holds responsibilities, and not prerogatives, before Nature. Aiming at a research on the relationship between Man and Nature as presented in Steiner's work, in the practice of Waldorf teachers and in the conception of Waldorf students of the second and third grades of a certain Waldorf school, a study was developed involving bibliography, direct observation of a Waldorf school in Curitiba and a semi-open interview with the students of the second and third grades of this school. The theoretical fundamentals are based on the educational work of Rudolf Steiner translated into Portuguese and some authors on Environmental Education and Ecology. By means of an interview we investigated the children's conceptions about three fundamental questions: 1) Is Man part of Nature? 2) Can the deeds of Man be considered as part of Nature? 3) Why do we need to take care of Nature? The interview showed that half of the students consider Man as a part of Nature and the majority of them make use of affective (not utilitarian) arguments to justify the need to take care of Nature. Direct observation revealed that a significant part of the Waldorf students of second and third grades from the investigated school has an affective, contemplative, respectful and venerating relationship with Nature. Such relationship between the children and the environment corresponds both to that found in the work of Steiner (which presents a conception of Nature very closed to the systemic one) and that of the teachers formed according to the Waldorf Pedagogy who, through many resources, have a role in the school daily life with an Environmental Education based on sensibilization and respect to the Environment.

**Key-words:** Relationship between Man and Nature; Waldorf Pedagogy; Anthroposophy.

## 1. INTRODUÇÃO

Como evidencia Leff (2002, p. 191), “a crise ambiental é a crise de nosso tempo”. O modo de relação entre Homem e Natureza consolidado historicamente na cultura Ocidental e propagado por grande parte do mundo (BERRY, 1991, p. 205; GONÇALVES, 1989, p. 28) juntamente ao processual aperfeiçoamento da capacidade humana de causar interferências no meio, se desdobrou na iminência da exaustão da capacidade da Terra de manter a vida.

Os impactos do desenvolvimento das sociedades ocidentalizadas no equilíbrio do planeta alcançaram tão grandes proporções, que os modos de vida nelas alicerçados já não são mais viáveis (HUTCHISON, 2000, p. 23). Hutchison destaca, a partir de uma passagem de Homer-Dixon<sup>1</sup> (1993 *apud* HUTCHISON, 2000, p. 23), alguns dos efeitos das “perturbações no sistema ecológico das comunidades bióticas e no ambiente global” provocados por interferências humanas, sendo eles: a degradação das terras, das comunidades florestais, das fontes de água e de outros mananciais aquáticos; a destruição da camada de ozônio e mudanças climáticas; e a escassez de recursos naturais e extinção das espécies (2000, p. 23)<sup>2</sup>.

A concepção de Leff de que “esta crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história” (LEFF, 2002, p. 191) comunga-se com a consideração de Hutchison – e de alguns outros autores que se ocupam

---

<sup>1</sup> HOMER-DIXON, T. F.; BOUTWELL, J. H.; RATHJENS, G. W. Environmental change and violent conflict. **Scientific American**, n. 268, v. 2, p. 38-45, 1993.

<sup>2</sup> Sendo que estes impactos ocorrem simultaneamente a muitos outros, entre os quais ressaltamos a expansão urbana e demográfica, o crescimento acentuado das desigualdades socioeconômicas, o avanço do desemprego estrutural (BUCK; MARIN, 2005, p. 199), a modificação da química do planeta e a saturação do ar (Berry, 1991, p. 209).

da discussão sobre a crise ambiental<sup>3</sup> como Berry (1991, p. 210), Reigota (1994, p. 11), Capra (1983, p. 16) e Lima (1999, p. 135) – de que o momento atual é um “ponto crítico de mudança da relação entre os seres humanos e o mundo natural” (2000, p. 22). Diante deste panorama, Reigota (1994, p. 58) considera que “a Educação Ambiental é uma das mais importantes exigências educacionais contemporâneas” em todo o mundo.

Não só pela pertinência do assunto para a atualidade, mas principalmente, pela experiência que tivemos (de 1999 à 2002) ao atuarmos como professores em três escolas particulares de Curitiba, nosso interesse em mergulhar nos saberes relacionados à Educação Ambiental se fortaleceu bastante ao longo dos últimos anos.

Nos incomodava a percepção de que, apesar de serem muitas as iniciativas dos professores em tentar estabelecer práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental, estas práticas não surtiavam os efeitos desejados no que dizia respeito a conscientização, sensibilização e mudanças de atitudes nos alunos. Ou, o que é ainda pior, o trabalho resultava, muitas vezes, na formação de estratégias educacionais que traziam alguns efeitos negativos.

Um exemplo muito marcante disto ocorreu quando participamos, em 2001, de uma “Campanha Ambiental” com alunos de quinta a oitava séries. Nossa função na escola era de Auxiliar de Coordenação (em estágio) e a coordenação da escola achou interessante propormos uma campanha de arrecadação de garrafas PET aos alunos (oferecendo, como incentivo, um passeio à série quantitativamente vencedora na arrecadação).

---

<sup>3</sup> Não utilizaremos o termo sócio-ambiental por considerarmos que no termo “ambiental” já inclui em si as questões sociais.

Durante, aproximadamente, dois meses, trabalhamos no recebimento das garrafas e na divulgação, aos alunos, do que poderia ser feito com elas. Os professores de classe trabalharam transdisciplinarmente a questão da reciclagem, conseguimos kits junto à fábricas de refrigerantes e, demonstramos às crianças que aquelas garrafas poderiam se transformar, por meio da reciclagem, em camisetas, vassouras, brinquedos e etc.

A arrecadação ao final dos dois meses foi “um sucesso”, apesar de a escola não ser muito grande<sup>4</sup>. Conseguimos juntar oito *big bags* de garrafas, algo que superou as expectativas. Tiramos fotos das garrafas arrecadadas, festejamos o resultado, e, ao dialogar com as crianças sobre o processo, tivemos um *insight* desconcertante. Uma das crianças, tentando demonstrar o quanto se esmerou para colaborar com a escola e com sua turma, nos declarou que sua família não costumava tomar refrigerantes durante o almoço e o jantar antes da campanha, sempre faziam um suco de frutas, mas agora, para trazer garrafas para a escola, haviam mudado seus hábitos. Percebemos que atuamos, pelo menos em relação àquela família, muito negativamente e, pelo tipo de raciocínio que nossa campanha suscitou naquele menino, chegamos a conclusão de que, provavelmente, ele não seria um caso isolado.

Tendo diferentes vivências desta natureza nas três escolas em que atuamos<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Tinha, aproximadamente, 180 alunos de quinta a oitava séries.

<sup>5</sup> Por exemplo, quando após apresentações aos pais da disciplina de Educação Ambiental (que em uma das escolas tinha um professor específico), juntávamos montanhas de papel crepom para serem jogadas ao lixo. Ou quando – durante um ano inteiro – trabalhamos com projetos semanais, na Educação Infantil, em que orientávamos as crianças na construção de brinquedos com materiais recicláveis (como caixas de leite, garrafas PET, potinhos de iogurte, etc.) e, ao final de cada atividade, percebíamos ter em mãos objetos frágeis, de má aparência que apenas adiavam o descarte daquele material para um dos dias seguintes (já adicionado de tinta, isopor, fitas, e outros adereços).



(com a conclusão, na maioria das vezes tardia, de que nossas práticas não coincidiam com os nossos objetivos), nos apercebemos de que, apesar de não faltar boa vontade aos professores (nos incluindo entre eles), suas formações não ofereciam suporte para o trabalho com a Educação Ambiental, condicionando-os a oferecer às crianças uma (*pseudo*)Educação Ambiental e por vezes até uma (*des*)Educação Ambiental.

A este respeito encontramos confirmação na obra de Hutchison (2000, p. 37) que afirma que, pela deficiência na formação de professores e por falta de encaminhamentos precisos, observa-se na escola contemporânea dois tipos principais de abordagem à Educação Ambiental, com as quais se constata baixo ou nenhum grau de sucesso. À estas abordagens Hutchison dá os nomes: *suplementar* e de *infusão*. Elas podem ser identificadas respectivamente como "... atividades distintas de aprendizagem que são comumente planejadas por professores com pouca ou nenhuma bagagem de conhecimento em Educação Ambiental..." (aquela da qual nós participamos) e, como práticas nas quais "... os temas e a disciplina ligados ao Ambiente são integrados às disciplinas tradicionais..." (HUTCHISON, 2000, p. 37). Para este autor ambas abordagens possuem a característica de tratar o ambiente natural como algo exterior à vida do aluno e, por isto, não suscita nele envolvimento e sensibilização.

O fato de a Educação Ambiental ter sido inserida no cenário educacional por meio de propostas e programas (a partir da Conferência de Estolcomo, 1972), "sem maiores questionamentos, sobretudo quanto aos seus pressupostos teóricos" (RAMOS, 2001, p. 202) proporcionou que uma grande quantidade de práticas voltadas à questão ambiental fosse desenvolvida nas escolas, sem que os fundamentos da crise ambiental fossem suficientemente conhecidos e debatidos pelos professores.

A leitura de autores como Maturana e Varela (1995) nos remete a um ponto interessante da discussão concernente à crise ambiental. Segundo estes autores, o Homem tem percorrido historicamente um caminho voltado à tentativa de se diferenciar da Natureza e, a fixação no objetivo de encontrar o traço que caracterizaria sua especificidade diante de todos os demais animais, reforçou uma visão antropocêntrica de mundo, causando o desconhecimento do Homem pelo Homem e, conseqüentemente, desencadeando um processo de auto-extinção (MATURANA; VARELA, 1995, 13-27).

Apesar desta relação entre a forma de conhecimento que o Homem tem da Natureza com sua postura diante da mesma não ter sido discutida conosco em nenhuma das escolas em que atuamos como professores (participantes de encaminhamentos de Educação Ambiental), ela é evidenciada por vários autores (HUTCHISON, 2000, p. 30; REIGOTA, 1994, p. 11; LEFF, 2002, p. 19) como um dos pontos decisivos para a superação da atual crise ambiental. Leff, por exemplo afirma que “o risco ecológico questiona o conhecimento do mundo” e que a crise ambiental é também a “crise do pensamento ocidental” (2002, p. 191).

Já Gonçalves – explicando que “toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada idéia do que seja natureza” e com ela constitui um dos pilares por meio dos quais os “homens erguem as suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim a sua cultura” (GONÇALVES, 1989, p. 23) – argumenta que a “expressão dominar a natureza só tem sentido a partir da premissa de que o homem é não-natureza” (GONÇALVES, 1989, p. 26).

Dessa forma, ao se procurar entender uma proposta de formação humana que se pretenda configurar como Educação Ambiental, é imprescindível explorar, além de suas práticas, que concepção de Homem e Natureza a fundamenta.

Quando, (no último ano de Pedagogia) ao desenvolvermos uma pesquisa para a disciplina Fundamentos da Educação Infantil<sup>6</sup>, tivemos nosso primeiro contato com uma escola que segue a Pedagogia Waldorf, observamos nela algumas práticas que, à primeira vista, consideramos contributivas ao estreitamento da relação de seus alunos com o restante da Natureza, como por exemplo o fato de não se encontrar brinquedos industrializados ou de materiais sintéticos na instituição com a intencionalidade de promover o contato das crianças com objetos que contêm as energias da Natureza.

O conhecimento da opinião de alguns autores contemporâneos que se dedicam à Educação Ambiental (como Hutchison (2000) e Gadotti (2000)) sobre a Pedagogia Waldorf, reforçou nossas impressões iniciais sobre tais elementos, intensificando nosso interesse em pesquisá-la. Hutchison, por exemplo, além de ressaltar a utilização de materiais naturais nas escolas Waldorf como uma estratégia interessante para renovar os vínculos das crianças com o mundo natural (HUTCHISON, 2000, p. 138), afirma que:

(...), as abordagens de Montessori e Waldorf estão integradas, como a maior parte das tradições holísticas, no sentido de prestar atenção aos detalhes necessários para o entendimento da criança sob uma perspectiva desenvolvimental e, cada vez mais, dentro do contexto de uma visão ecológica de mundo. (HUTCHISON, 2000, p. 61)

A aproximação com leituras mais específicas de ou sobre Rudolf Steiner (autor da Pedagogia Waldorf), nos proporcionou o conhecimento de que uma das maiores influências de seu trabalho foi a cosmovisão de Goethe que, segundo Capra

---

<sup>6</sup> Tal disciplina era ministrada pela Professora Sonia Buck (Orientadora desta Dissertação) e explorava as obras de diversos pensadores que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Infantil como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Freinet, Rudolf Steiner, Vygotsky, Piaget, entre outros.

(1996, p. 35), formulou a “concepção que está na linha de frente do pensamento sistêmico contemporâneo”.

Rudolf Steiner<sup>7</sup> – foi Doutor em Filosofia, e constituiu uma obra com mais de 350 volumes, sobre assuntos variados, que incluem desde livros escritos a próprio punho até transcrições de algumas das mais de 6000 palestras que proferiu em várias partes da Europa (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2005).

Nas últimas três décadas de sua vida, Steiner se dedicou ao desenvolvimento de um caminho de conhecimento (que ele considerava como uma Ciência mais ampla que a Ciência Natural) voltado ao conhecimento do Homem, da Natureza e do Universo, à qual deu o nome de Antroposofia.

Um dos princípios centrais da Antroposofia é conceber o Homem e o restante da Natureza como dotados de composições físicas e espirituais. Nela entende-se o âmbito espiritual como uma realidade (tão cognoscível como a material e sobre a qual a maior parte da humanidade ainda não tomou consciência), que interfere continuamente no mundo sensório e, em contrapartida, recebe influências deste.

A partir da década de 1910, Steiner passou a publicar orientações específicas para várias áreas do conhecimento a partir da Antroposofia. As áreas mais profundamente contempladas por ele foram a Medicina, a Agricultura, a Economia, a Arquitetura, a Farmacologia<sup>8</sup>, a Arte e a Educação.

Na área da Educação, Steiner fundamentou a Pedagogia Waldorf, que recebeu este nome em referência ao contexto em que a primeira escola de

---

<sup>7</sup> Rudolf Steiner nasceu em 1861, em Kraljevec, antiga região austro-húngara, atual território da Croácia - e faleceu em 1925 em Donarch – Suíça.

<sup>8</sup> As aplicações da Antroposofia à Farmacologia deram origem ao Instituto Weleda, importante produtor de remédios fitoteráuticos (produzidos, muitas vezes, com vegetais orgânicos) que, recentemente, instalou filial no Brasil.

orientação antroposófica foi fundada: uma fábrica de cigarros<sup>9</sup> chamada Waldorf-Astória que oferecia escolarização aos filhos de seus funcionários. Este evento se sucedeu em 1919 em Stuttgart, Alemanha, e com ele toda a estrutura da escola mantida pela fábrica Waldorf-Astória foi modificada de acordo com as orientações de Rudolf Steiner.

Hoje, há em todo o mundo, mais de 800 escolas Waldorf de Ensino Fundamental (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2005), sendo que uma delas encontra-se em Curitiba<sup>10</sup>.

Considerando os fatores apresentados acima, nossa questão fundamental foi: Como a relação entre Homem e Natureza foi concebida por Rudolf Steiner e como isso se reflete no trabalho dos professores formados para as escolas Waldorf e na concepção dos alunos destas escolas?

Com a visão analítica desta questão, objetivamos discutir os fundamentos teóricos vinculados à relação entre Homem e Natureza presentes em parte da obra de Rudolf Steiner, identificar como são algumas das atuações dos Professores Waldorf que se vinculam à relação entre Homem e Natureza e entender como os alunos Waldorf de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental de uma determinada escola Waldorf percebem e se relacionam com a Natureza.

---

<sup>9</sup> Não devemos pensar que Steiner fosse simpático ao tabagismo por ter fundado sua primeira escola para os filhos dos funcionários de uma fábrica de cigarros. Steiner era bastante interessado pelas questões educacionais, crítico de algumas teorias pedagógicas de sua época e aceitou o convite de um amigo (Emil Molt) para fundar esta escola que, coincidentemente, era a escola de uma fábrica de cigarros. Entretanto, conhecendo os fundamentos e a prática da Pedagogia Waldorf veremos que ela é avessa à qualquer tipo de consumo vicioso e que não esteja ligado ao provimento da saúde do corpo por meio das energias da Natureza.

<sup>10</sup> Devemos esclarecer que, devido a acelerada proliferação de escolas Waldorf de Educação Infantil no mundo, a Sociedade Antroposófica Brasileira (evitando a veiculação de dados desatualizados) não apresenta em seu site a contagem destas escolas. Em Curitiba há três escolas Waldorf que atendem à Educação Infantil, sendo que uma delas (que acima citamos) atende também às primeiras séries do Ensino Fundamental.

A base filosófica que consideramos mais coerente para abordarmos a cosmovisão de Steiner foi *idealismo objetivo*, que nos permite considerar a materialidade a partir de uma idéia espiritual<sup>11</sup> e tomar o mundo como cognoscível, admitido, entretanto, que os meios de conhecimento não são perfeitos<sup>12</sup>.

O universo formado pela tríade *Educação, Saúde e Trabalho* mostra-se privilegiado para discussões concernentes às questões ambientais (BUCK; MARIN, 2005, p. 205). Educação, sendo campo de reprodução e/ou transformação de valores e características da sociedade de produção e consumo (ou seja, do mundo do Trabalho), e Saúde por ser diretamente afetada pelas metas e pelos modelos inadequados de uso de bens naturais (BUCK; MARIN, 2005, p. 205).

Tal pesquisa pretende contribuir para o enriquecimento da discussão em torno de possibilidades de formação humana que transformem as atuais dinâmicas de relação entre Homem e Natureza, trazendo à tona conhecimentos específicos de um contexto educacional alternativo e ainda pouco explorado pela pesquisa em Educação Ambiental.

A apresentação dos pontos que consideramos fundamentais na parcela da obra de Steiner à qual tivemos acesso, sobretudo a respeito da Educação e da relação entre Homem e Natureza, exploraremos em dois capítulos que intitulamos: “O conhecimento antroposófico” e “Pedagogia Waldorf: a Educação antroposófica”.

No primeiro capítulo estudaremos alguns dos princípios fundamentais da Antroposofia, a influência da cosmovisão de Goethe sobre a obra de Steiner, a visão antroposófica de “ser humano” e, mais especificamente, as fases de

---

<sup>11</sup> Steiner defende que existe uma relação entre o material e o espiritual na determinação da realidade.

<sup>12</sup> Para Steiner a empiria é relativa ao indivíduo. Assim como existem pessoas que não podem ver o mundo sensível, há outras para as quais o mundo supra-sensível está disponível empiricamente.

desenvolvimento que abarcam a primeira e a segunda infância segundo a Antroposofia.

No segundo capítulo exploraremos alguns dos fundamentos metodológicos delineados por Steiner para a Educação, relatando nossas principais constatações a respeito destes na vivência com a prática da Pedagogia Waldorf. No capítulo subsequente explanaremos sobre a Pesquisa de Campo no interior de uma escola Waldorf e, no último capítulo, apresentaremos e discutiremos nossos resultados.

## 2. O CONHECIMENTO ANTROPOSÓFICO

*Constatamos, pois a seguinte verdade: quem investiga a essência do espírito só poderá aprender muito das Ciências Naturais. Basta imitá-las, mas sem deixar-se enganar por aquilo que alguns de seus adeptos lhe querem prescrever. Tal como as ciências pesquisam no campo físico, assim ele deverá fazê-lo no campo espiritual sem, todavia, adotar as opiniões que elas formaram a respeito desse último, obcecadas em pensar sobre o puramente físico.*

*Rudolf Steiner (1996c, p. 16)*

O entendimento da essência da Antroposofia é imprescindível para compreensão da Pedagogia Waldorf, que dela derivou. Pretendemos descrever as principais características da Antroposofia, a partir da leitura do próprio Rudolf Steiner, entretanto, ultrapassa nosso objetivo construir juízos a respeito de sua verossimilhança.

Rudolf Steiner (o criador da Antroposofia) passou sua primeira infância convivendo intimamente com o meio natural e com o desenvolvimento tecnológico. Sua família vivia no edifício da estação ferroviária de Pottshach (onde seu pai trabalhava como telegrafista) entremeio a um montanhoso paraíso silvestre, na baixa Áustria (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2005; HEMLEBEN, 1984, p. 13).

Na Europa em transição pós Revolução Industrial (do final do século XIX), Steiner conviveu com “o colapso das velhas maneiras de viver, enraizadas na era pré-industrial” e com “o tremendo crescimento da capacidade técnica” que segundo Russell (2001, p. 411) afetaram o clima intelectual daquele tempo. Se por um lado Steiner não era muito adepto ao estilo de vida alimentado pelo desenvolvimento



industrial, por outro considerava este movimento como necessário para o desenvolvimento espiritual da humanidade (STEINER, 2002a, p. 23).

Na época da Primeira Guerra Mundial (1914-1919), que “envolveu *todas* as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, (...) e a Suíça” (HOBSBAWM, 1995, p. 31, grifo do autor) Steiner residia em Dornach (uma pequena cidade Suíça) e trabalhava na construção da sede de sua sociedade<sup>13</sup>, que portanto não precisou ser adiada em função da guerra (HEMLEBEN, 1984, p. 111).

Os impactos que a guerra lhe trouxe foram mais de ordem política e moral. Dornach se encontra em um ponto da Suíça bastante próximo tanto da Alemanha como da França (oponentes durante a Primeira Guerra Mundial). A simpatia que Steiner revelava ter em relação à nação Alemã (que acreditava ter uma missão espiritual em relação ao mundo) causou-lhe pressões por parte de suas relações francesas (HEMLEBEN, 1984, p. 120). Por outro lado, sua ligação com o ocultismo<sup>14</sup> e sua amizade com o chefe do Estado-Maior alemão, lhe trouxeram uma situação insólita. Segundo Hemleben (1984, p. 119), às vésperas de uma derrota alemã (que se desdobrou na derrota geral desta nação) Steiner teria se encontrado com este militar para ministrar conselhos de ordem pessoal. O conhecimento deste encontro na sociedade alemã provocou o surgimento de boatos que acusavam Steiner de ter influenciado o curso da guerra (de forma negativa para a Alemanha).

---

<sup>13</sup> O Goetheanum (ver Figura 9) como era chamada esta edificação, se configurou como uma obra arquitetônica revolucionária para a época, foi totalmente feita em madeira, “tinha o interior praticamente todo esculpido” e demorou dez anos para ser concluída. Em sua construção Steiner contou com a colaboração de artistas, arquitetos, engenheiros, e outros profissionais de várias partes mundo (GLASS, 2000, p. 10).

<sup>14</sup> Da-se o adjetivo ocultista àqueles que se dedicam ao ocultismo. O ocultismo é definido como “ciência das coisas ocultas” (DICIONÁRIO PRIBERAM DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2005), ou seja, ciência que procura estudar elementos fenômenos naturais inexplicáveis do ponto de vista da Ciência Natural.

Para completar este sucinto panorama do contexto histórico em que Steiner (1961-1925) se insere, devemos lembrar que no período que vai de meados do século XIX ao início do século XX: no âmbito das ciências naturais Darwin (1809-1882) consolida o princípio da seleção natural e a noção da luta pela existência, levando pela primeira vez a hipótese evolucionista para arena da discussão pública (RUSSELL, 2001, p. 386) e a teoria de Gregor Mendel (1822-1884) é redescoberta<sup>15</sup>, fornecendo as bases teóricas para a genética moderna; no âmbito sócio-econômico a expansão do capitalismo e a crescente exploração do trabalho impulsionam a reflexão sobre novos modelos de organização social, culminando nas iniciativas de Robert Owen (1771-1858) e na obra de Karl Marx (1818-1883)<sup>16</sup> (RUSSELL, 2001, p. 388); e, no âmbito religioso, o Pedagogo Allan Kardec (1804-1869) fundamenta a doutrina espírita, iniciando uma religião que afirma basear-se na razão (FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA, 2005)<sup>17</sup>.

Ao longo de sua vida Steiner estudou as obras de uma grande diversidade de pensadores pré-socráticos, da Escola Socrática e do Idealismo alemão (Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854), Hegel (1770-1831), Kant (1724-1804), (HEMEBLEN, 1984, p. 26)), travando conhecimento, ainda, com as obras de vários de seus contemporâneos. Se entre estes destacamos alguns, sobre os quais

---

<sup>15</sup> Mendel não teve reconhecimento por suas descobertas em vida. Sua obra, publicada, ficou inerte durante 34 anos e só ganhou repercussão a partir de 1900, 16 após sua morte.

<sup>16</sup> Steiner faz menções sobre estes dois autores no livro *Economia e Sociedade: à luz da Ciência Espiritual* (STEINER, 2003c), demonstrando admiração por Owen (a quem, entretanto considerava ingênuo) e desaprovando a proposta de Karl Marx.

<sup>17</sup> Apesar de concordar com os princípios gerais do espiritismo (existência de vida após a morte, reencarnação, possibilidade de conhecer o mundo espiritual) Steiner não era adepto desta religião (WILSON, 1988, p. 9). Suas pesquisas, ao que ele afirmava, não se baseavam na comunicação com espíritos desencarnados (que afirmava ser possível) mas em seu próprio exercício racional sobre observações supra-sensíveis.

encontramos considerações na obra de Steiner, temos Darwin, Haeckel (1834-1919) Pasteur (1822-1895), Nietzsche (1844-1900), Mendel, Marx e Freud (1856-1939)<sup>18</sup>.

Uma das maiores influências de Steiner foi a obra de Goethe (1749-1832), com a qual teve o primeiro contato no início da década de 1880. À relação de sua obra com a deste autor dedicaremos todo o capítulo ulterior.

Já a leitura da obra de Immanuel Kant (1724-1804) proporcionou a Steiner o amadurecimento de suas próprias idéias e estimulou duas de suas primeiras produções independentes da obra de Goethe: *Verdade e Ciência: prelúdio à Filosofia da Liberdade* (1892) e *Filosofia da Liberdade* (1894) que trazem explicações sobre a teoria de Steiner a partir da crítica da teoria kantiana.

Uma das contradições mais significativas entre as teorias de Kant e de Steiner situa-se no critério formulado por Kant para que um conhecimento seja considerado como científico (KANT, 1996). Este critério contém duas necessidades: que este conhecimento possa ser formulado *a priori*, ou seja, que não dependa de nenhuma experiência sensível particular para ser deduzido (sendo necessário e universal), e que, ao mesmo tempo, ele esteja ligado ao mundo perceptível no sentido de mostrar “as condições *a priori* da experiência possível em geral, como condições de possibilidade dos objetos da experiência” (CHAUÍ, 1996, p. 10, grifo do autor).

O problema de Steiner com este critério é que, em sua concepção, alguns objetos de conhecimento (os espirituais) não seriam “objetos da experiência sensível” à qual Kant se referia (relacionada aos sentidos físicos) e, mesmo assim, o desenvolvimento do conhecimento destes objetos era considerado por Steiner como

---

<sup>18</sup> Com Haeckel e Nietzsche, Steiner trocou correspondências e esteve pessoalmente (HEMLEBEN, 1984).

científico (porque seriam sensíveis e conscientes para algumas pessoas). Ao introduzir uma palestra sobre como atua o carma<sup>19</sup>, Steiner argumenta:

Posso imaginar que existam muitos acreditando estarem no topo do cientismo, vindo a achar as explicações seguintes 'sem qualquer rigor científico'. Posso entendê-los, por saber que a esta objeção necessariamente é impelido quem não tem experiências no campo supra-sensível e, ao mesmo tempo, não possui a necessária reserva e modéstia para admitir que ainda poderia aprender alguma coisa. Pelo menos uma única coisa essas pessoas não deveriam dizer: que os acontecimentos aqui apresentados 'contrariam a razão' e que 'com a razão não podemos comprova-los'. A razão nada pode fazer além de combinar e sistematizar fatos. Fatos pode podem [sic] ser *vivenciados*, mas não 'atestados com a razão'. Com a razão tampouco podemos atestar uma baleia. Ou esta deve ser vista ou, então, descrita por alguém que a viu. Assim também ocorre com os fatos transcendentais. Se ainda não estivermos tão avançados para vê-los por nós mesmos, alguém nos deverá descrevê-los. Eu posso assegurar a todos que os fatos transcendentais que descreverei a seguir são, para quem cujo sentido superior está desenvolvido, tão 'objetivos' quanto a baleia. (STEINER, 1994b, p. 8, grifo do autor)

Ainda segundo Steiner:

Assim como o cego, embora se encontre no meio de cores e de luz, não as pode perceber por falta de um órgão adequado, a Ciência Espiritual ensina que existem muitos mundos ao redor do homem, e que este poderá percebê-lo se, para tal, desenvolver os órgãos necessários. (STEINER, 1996a, p. 14)

Dessa forma, o mundo espiritual seria para ele (Steiner) tão empírico quanto a uma obra pictórica é para um vidente, e tão estranho à quem não possui supra-sentidos quanto esta mesma obra o é para um cego.

---

<sup>19</sup> A palavra carma deve ser aqui entendida como a lei natural, de causa e efeito, que integra as várias encarnações de um indivíduo (ou a relação deste com outras pessoas através de várias encarnações). A respeito disto Steiner diz o seguinte: "(...) tudo quanto me é possível fazer e faço em minha vida presente não acontece por si, isoladamente, como que por milagre, mas está, como efeito, relacionado com as existências anteriores de minha alma e, como causa, com as posteriores" (STEINER, 1996d, p. 30).

Se a cegueira, por sua vez é detectada empiricamente pelos sentidos físicos (se diferenciando, por isso dos supra-sentidos que Steiner afirmava ter) devemos lembrar que esta empiria também só é possível para aqueles que enxergam, pois, para a própria pessoa que nasce sem a visão, a princípio não há nada lhe faltando, e quando ela chega a se dar conta de que é privada de um sentido físico presente na maioria das pessoas, isto se dá por meio da comunicação com pessoas videntes e não por constatação própria.

Não obstante é preciso assinalar que a divergência de Steiner em relação à Kant não é total. Steiner demonstra grande admiração por Kant, considerando-o um dos grandes pensadores alemães. Além disso, encontramos em suas obras, vários pontos de concordância<sup>20</sup>, declarados ou não, com este autor.

Naquele primeiro livro dedicado à crítica do pensamento gnosiológico de Kant (STEINER, 1985) há uma declaração de Steiner expressando o desejo de que seus pensamentos passassem, a partir daquela obra, a serem reconhecidos como independentes da cosmovisão goethiana (STEINER, 1985, p. 11), estabelecendo um marco no processo de amadurecimento de sua teoria. Oito anos mais tarde (em 1900) Steiner passa a utilizar a palavra Antroposofia para designar a natureza dos estudos que divulga no contexto da Sociedade Teosófica (em Berlim), onde atua como conferencista de 1900 à 1913. Esta sociedade, fundada por Helena Blavatsky (e existente até hoje<sup>21</sup>), dedica-se a fazer exposições sobre conhecimentos espirituais baseados em um grande número de filosofias religiosas. Steiner, que

---

<sup>20</sup> Como falaremos mais adiante, Steiner considera, assim como Kant, que o Homem possui temperamentos que influenciam sua maneira de lidar com estímulos exteriores. Além disso, apesar de considerar, ao contrário de Kant, que a moralidade é guiada pela vontade e não pela razão, Steiner se mostra – muitas vezes – kantiano, quando fala sobre este assunto, sobretudo quando defende a moralidade como fruto do amor ao dever e quando percebe a necessidade moral como um bem em si mesmo e não relativo ao efeito que causa no porvir.

<sup>21</sup> Site da sociedade teosófica em português: [www.teosofia.com.br](http://www.teosofia.com.br).

nesta época já é Doutor em Filosofia, afirma expor, neste contexto, apenas os resultados de sua própria observação investigadora. Após o rompimento com esta sociedade, por divergências com sua presidente, Annie Besant (1847-1933), Steiner funda sua própria sociedade, à qual dá o nome de Sociedade Antroposófica.

Etimologicamente, a palavra Antroposofia vem do grego e significa *conhecimento do ser humano*, algo que para Steiner envolve o conhecimento da Natureza e do Universo.

A Antroposofia parte da convicção de Rudolf Steiner de que a realidade é constituída de elementos físicos, anímicos<sup>22</sup> e espirituais (interativos e interdependentes) que podem ser estudados cientificamente. A defesa deste autor a este respeito provém de sua afirmada clarividência, ou seja, da capacidade – que ele assegurava ter desde a infância – de ter percepções empíricas no âmbito espiritual<sup>23</sup>.

Dessa forma, a Antroposofia se anuncia como uma Ciência que, comparada a Ciência Natural, é mais abrangente, pois enquanto esta só admitiria a existência da realidade material e se proporia, tão somente, ao estudo do que pode ser obtido pelos sentidos físicos ou inferido por meio destes (HEMPEL, 1966), aquela afirmaria que o universo material é apenas uma das esferas que compõe a realidade e se ocuparia, também, do estudo do âmbito espiritual, que seria obtido por meio de supra-sentidos (ou sentidos superiores)<sup>24</sup>. Steiner também utiliza os termos *Ciência Espiritual* e *Ciência Oculta* para designar a Antroposofia, tendo nestas expressões

---

<sup>22</sup> Em Steiner espírito e alma se diferenciam. Anímico refere-se à alma (do latim anima), parte imaterial do ser que anima o *corpo físico*. Tanto os homens quanto os animais têm alma mas apenas o primeiro tem um espírito. A alma seria responsável pela sensibilidade, pela interação com o que é externo e, no Homem espelha a auto-consciência (consciência de si mesmo) que é artefato do espírito.

<sup>23</sup> Esta argumentação é comum a grande parte das linhas de conhecimento ligadas ao ocultismo (Rosacruz, Espiritismo, entre outras), grande parte destas linhas são consideradas como doutrinas religiosas, mas negam esta consideração.

uma antítese da Ciência Natural (STEINER, 1998a , p. 28), no sentido que, enquanto a Ciência Natural se concentra naquilo que é naturalmente dado aos sentidos, a Antroposofia se dirigiria ao estudo daquilo que os sentidos físicos não podem obter (por isso Ciência Oculta) e que é captado apenas por sentidos espirituais (da onde vem a expressão Ciência Espiritual).

A Antroposofia, não se identifica totalmente com o Materialismo nem tampouco com o Espiritualismo, ambos como formas unilaterais de conceber a realidade<sup>25</sup>.

Se entendermos o Materialismo como forma de conceber a realidade que considera que as existências metafísicas (como o pensamento) derivam de existências puramente físicas (essencialmente mecânicas) e que, portanto, defende que a matéria precede o espírito (ARANHA; MARTINS, 1986, p. 429), faz-se clara sua incompatibilidade com o pensamento antroposófico. Não obstante, se concebemos o Espiritualismo como uma doutrina filosófica que afirma a imortalidade do princípio espiritual, considerando que este antecede e define a matéria (sendo distinto e independente dela), vemos que sua divergência com a Antroposofia é mais sutil.

A Antroposofia tem uma linha de pensamento baseada na espiritualidade e também considera que o espírito é eterno, entretanto, a matéria, em seu contexto, não poderia ser considerada como distinta do espírito da mesma forma que no Espiritualismo, já que, na visão antroposófica, a matéria é espírito condensado. Além

---

<sup>24</sup> A esfera anímica da realidade estaria no meio termo entre estas duas formas de Ciência, sendo estudada tanto pela Antroposofia quanto pela Ciência Natural (por exemplo na Psicologia), porém com mais limitações nesta segunda.

<sup>25</sup> Partindo-se do pressuposto de que a realidade é constituída de duas esferas (interdependentes e interativas), uma material e outra espiritual, conclui-se que qualquer teoria que desconsidere (ou subestime) uma destas esferas esteja se prendendo à apenas um dos lados da realidade. Portanto poderia ser designada como unilateral.

disso, a Antroposofia defende que as influências entre espírito e matéria não são unidirecionais, ocorrendo mutuamente.

É importante, ainda, ressaltar que a espiritualidade antroposófica não deve ser confundida com religiosidade. Segundo Grof<sup>26</sup> (2000, p. 204 *apud* MENEZES, 2001, p.) :

A Espiritualidade se baseia em experiências diretas do indivíduo com aspectos e dimensões não-comuns da realidade. Envolve uma forma de relação, pessoal e particular, entre o indivíduo e o cosmos. (...) Já a Religião organizada representa uma atividade de um grupo institucionalizado, reunido por uma determinada afinidade; envolve, na maioria das vezes, um sistema hierárquico e uma estrutura de funcionamento; necessita de um local como referência para a prática religiosa, como um templo ou igreja.

No decorrer da história Steiner chegou a ser estimulado, por um grupo de admiradores da Antroposofia, a fundar uma religião baseada nos princípios antroposóficos. Não sendo adepto à idéia, Steiner apenas não a desautorizou, mas chegou a declarar que o ideal seria que cada antropósofo seguisse sua própria orientação religiosa.

Steiner reconhecia a importância e relevância da Ciência Natural, salientando que a Antroposofia não se opõe<sup>27</sup> a ela. A esse respeito ele defendia:

O que importa é ressaltar a circunstância de a Ciência Espiritual possuir o mesmo caráter da Ciência Natural. O antropósofo apenas completa, na esfera da alma, o que o cientista natural procura obter com o auxílio do que pode ver com os olhos e ouvir com os ouvidos. Entre a legítima investigação natural e a Ciência Espiritual não há

<sup>26</sup> GROF, Stanislav. **Psicologia do futuro**: lições das pesquisas modernas de consciência. Niterói, RJ: Heresis, 2000.

<sup>27</sup> A fundação de uma Ciência Espiritual contém uma oposição intrínseca à Ciência Natural, já que esta nasce da negação de uma realidade espiritual não derivada da própria matéria. Não obstante, Steiner acreditava que fazendo experimentos na realidade material baseados nos sentidos físicos, a Ciência Natural teria a potencialidade de obter verdades a respeito da realidade material e, portanto deveria ser respeitada neste âmbito como meio legítimo de conhecimento.



nem pode haver *contradição alguma*. (STEINER, 1996d, p. 9, grifo do autor)

A respeito do método antroposófico, Steiner afirma tê-lo apreendido – totalmente – da Ciência Natural (STEINER, 1998, p. 33). Se por um lado esta afirmação causa estranheza do ponto de vista da própria Ciência Natural, lembramos que Steiner declarava possuir a capacidade de ter experiências empíricas no âmbito espiritual, o que, pelo menos, exclui uma contradição interna. A possibilidade de comprovação, não obstante, viria apenas com o desenvolvimento de supra-sentidos no restante dos estudiosos. Em relação a este aspecto, é importante ressaltar que, na concepção de Steiner, todo o ser humano possui supra-sentidos, porém, estes se encontrariam latentes ou em atividade inconsciente na maioria dos indivíduos. O desenvolvimento da clarividência poderia se dar naturalmente, pelo desenvolvimento espiritual ou, através da iniciativa do próprio indivíduo.

Em seu livro *O conhecimento dos Mundos Superiores* (STEINER, 1983), Steiner revela um caminho possível para “a iniciação<sup>28</sup>”, detalhando um processo que o indivíduo, interessado em vislumbrar o mundo imaterial, deveria seguir para desenvolver seus órgãos supra-sensíveis.

Apesar de se esforçar para compartilhar seus meios de pesquisa com as demais pessoas, Steiner tinha visibilidade de que suas produções eram polêmicas e de que a tendência de seus antípodas seria de lhe criticar mesmo sem tentar seguir suas orientações metodológicas.

Para este impasse, um argumento de Steiner era que:

---

<sup>28</sup> Como iniciação podemos entender o aprofundamento, até certo grau, em uma disciplina oculta (STEINER, 1983, p. 33). Steiner como clarividente e estudioso do âmbito espiritual seria um iniciado.

A ninguém pode ser negado o direito de não se interessar pelo mundo supra-sensível; mas jamais poderá haver qualquer fundamento para o fato de alguém se julgar apto a emitir juízos não apenas sobre o que *ele* é capaz de saber, mas também sobre tudo o que 'um ser humano' *não* é capaz de saber (STEINER, 1998a, p. 38, grifos do autor).

Para lidar com as exigências dos postulados científicos, Steiner declarou conservar o lema de dizer ou escrever, no âmbito da Ciência Espiritual, somente aquilo a cujo respeito também soubesse falar, satisfatoriamente, no sentido da ciência corrente (STEINER, 1998a, p.13).

Apesar de não se opor à Ciência Natural (no sentido de que reconhecia sua capacidade de obter estudos legítimos) a convivência de Steiner com seus adeptos não era pacífica. Ele comenta ser freqüentemente citado (com críticas) por seus contemporâneos<sup>29</sup> e permeia, abundantemente, seus textos com argumentos de defesa à sua teoria ou contra-críticas como a que segue (STEINER, 1996a, p. 13):

Nunca se insistirá o bastante sobre essa diferença entre a Ciência Espiritual e a ciência corrente em nossa época. Esta última considera a experiência sensorial como base de todo conhecimento, julgando incognoscível tudo o que não se fundamente em tal base. Ela tira suas conclusões e deduções das impressões sensoriais, declinando tudo o que a estas transcendem, sob a alegação de que ultrapassaria os limites do conhecimento humano. Para a Ciência Espiritual, semelhante atitude se iguala à de um cego que só quisesse admitir o que pudesse ser apalpado ou deduzido logicamente de sensações táteis, rejeitando como transcendentais à capacidade cognitiva humana os relatos de um indivíduo dotado de visão.

Na obra *Economia e Sociedade: à luz da Ciência Espiritual* (STEINER, 2003c), Steiner acaba insistindo tanto em sua defesa da pertinência das pesquisas antroposóficas para a questão social, que acaba deixando o tema da palestra

---

Outros pensadores são considerados por Steiner como iniciados, como Platão, Plutarco, Heráclito e até o próprio Goethe.

<sup>29</sup> Geralmente as considerações de Steiner sobre aqueles que refutavam suas teorias não vêm seguidas de nomes, portanto, não podemos identificar a quem ele se referia.

suprimido. Tal fato nos demonstra o quanto conflituosa era sua relação com o meio em que se empenhava para ser reconhecido (o meio científico). De forma diferente, Steiner também era criticado no meio ocultista, sua proposta de esclarecer e divulgar conhecimentos considerados, por grande parte desta linha de pensadores, como secretos e reservados, tão somente, a iniciados, trouxe-lhe sérios problemas também com este grupo.

Estas desavenças chegaram a se aprofundar tanto que ao final do ano de 1922, a sede da sociedade antroposófica foi destruída por um incêndio provocado por ativistas<sup>30</sup> contrários ao trabalho de Steiner.

Durante a Segunda Guerra Mundial também o nazismo perseguiu e queimou as obras de Steiner. A igualdade humana defendida pela Antroposofia era avessa à ideologia defendida pelo grupo comandado por Hitler. Nesta ocasião, também as escolas Waldorf de grande parte da Europa foram fechadas e os antropósofos perseguidos.

Para encerrar nossas considerações neste capítulo, gostaríamos de lembrar que a história da ciência já nos demonstrou que muitas teorias consideradas absurdas no período em que surgem, podem se revelar verossímeis com o passar dos anos. Assim como afirma Kuhn (1982) em *A estrutura das revoluções científicas*, o sistema científico (formado por pessoas, com histórias de vida baseadas nas verdades de sua época) é relutante a inovações.

A informação (de que a terra girava em torno do sol e não o contrário) que Galileu precisou negar diante da inquisição para conservar a própria vida, poderia parecer bastante subjetiva aos olhos dos estudiosos daquela época que não possuíam telescópios. Afinal, é o sol que nasce de um lado da Terra e se põe do outro todos os dias. Não obstante, esta mesma informação tornou-se “verdade

objetiva” ao passo que os instrumentos que Galileu tinha à sua disposição foram sendo desenvolvidos e socializados.

Nossa posição, como cientistas, deve ser sempre o de perseguir a verosimilhança e fugir do dogma. Mesmo que este dogma seja os ranços da própria ciência.

## 2.1. GOETHE EM STEINER: IDÉIAS SOBRE A NATUREZA

*Em Goethe, não importa se os resultados de suas pesquisas científicas correspondem ora mais ora menos ao progresso da atual Ciência, e sim unicamente como ele abordava os problemas.*

*Rudolf Steiner (1998, p. 10)*

Em causalidade da dificuldade de encontrar as obras científico-naturais de Goethe traduzidas para o português, teremos que desenvolver este capítulo baseando-nos na visão de Steiner e de Lanz<sup>31</sup> sobre este pensador. As obras literárias e sobre o estudo cromático de Goethe são abundantemente traduzidas e divulgadas no Brasil, contudo, daquelas obras de interesse direto para nós só

encontramos *A metamorfose das plantas* (GOETHE, 198-). Não obstante consideramos que tal condição não diminuiria o interesse deste capítulo para nosso estudo, pois, além de Steiner ser um expoente no estudo de Goethe, ele é o foco

---

<sup>30</sup> Não encontramos registros sobre quem seriam estes ativistas.

<sup>31</sup> Rudolf Lanz (1915-1998) nasceu na Hungria e imigrou para o Brasil em 1940. Estudioso de Antroposofia desde o ano da imigração, Lanz foi co-fundador da Escola Higienópolis (1956 – São Paulo), hoje Escola Waldorf Rudolf Steiner, presidente da Associação Pedagógica Rudolf Steiner de 1959 a 1981, idealizador e um dos fundadores da Editora Antroposófica e presidente da Sociedade Antroposófica no Brasil, da qual foi um dos fundadores em 1982 (SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA, 2005). Dedicou-se à tradução de várias obras de Steiner para o português e escreveu algumas obras nas quais se encontram explicações sobre a Antroposofia.

principal de nossa pesquisa e, ainda que haja alguma interpretação subjetiva em sua exposição da obra goethiana, ela seria o alicerce da influência que tentaremos articular.

Para iniciar, é importante dizer que Rudolf Steiner tinha apenas 22 anos e freqüentava Escola Técnica em Viena, quando foi convidado - por indicação de seu professor de literatura alemã (Karl J. Schröer) - a compor um grupo de eruditos designados a reeditar as obras de Goethe na *Deutsche Nationalliteratur* (Literatura Nacional Alemã) (HEMLEBEN, 1984, p. 41).

A Steiner, que desde 1879 vinha tendo contato com algumas das obras literárias de Goethe por intermédio de Schröer (HEMLEBEN, 1984, p. 31), coube a reedição das obras científico-naturais daquele autor<sup>32</sup>. Tal trabalho contribuiu para um significativo esclarecimento das teorias botânicas e zoológicas de Goethe, que em sua época não havia sido compreendido (HEMLEBEN, 1984, p. 41).

O desconforto de Goethe por não conseguir compartilhar suas idéias com pensadores da época pode ser percebido na seguinte frase contida dentre suas máximas:

O que eu sei é aquilo que eu sei propriamente só para mim. Se falo a alguém do que eu suponho saber, logo julga saber melhor, e eu deveria sempre e sempre recolher-me a mim mesmo com minha ciência. (GOETHE, 1987, p. 67)

Goethe, mais conhecido por seu complexo de obras literárias, também produziu na área da ciência "dos reinos orgânicos", e - por muito tempo - empenhou-se no desenvolvimento de uma perspectiva que proporcionasse uma concepção

---

<sup>32</sup> A reedição das obras científico-naturais de Goethe resultou na obra *Scientific writings* (Escritos Científicos), publicada entre 1884 e 1897, em cinco volumes ainda não traduzidos para o português. Uma compilação destas obras (também escrita por Steiner) foi publicada no mesmo período em alemão e traduzida para o português pela Associação Pedagógica Rudolf Steiner (1980) e pela Editora Antroposófica (1984) constituindo o livro *A obra científica de Goethe* (STEINER, 1984).

científica, sobre o âmbito orgânico, apta a captar o conceito de vida - algo que considerava distante aos dois eixos de pensamento unilaterais com os quais se deparou na primeira juventude (STEINER, 1984, p. 14). Steiner (1984, p. 14) conta que:

Quando Goethe começou a cursar a Universidade de Leipzig, as atividades científicas nela desenvolvidas ainda estavam dominadas por uma mentalidade característica de grande parte do século XVIII, e que se havia cindido entre dois extremos que ninguém achava necessário reunir. De um lado se achava a filosofia de Christian Wolff<sup>33</sup> (1679 - 1745), que se movia num elemento totalmente abstrato; de outro, os setores das diversas ciências que se perdiam na descrição exterior de detalhes sem fim, carecendo de qualquer impulso para procurar no mundo dos seus objetos um princípio superior<sup>34</sup>.

Goethe, incomodado com a insuficiência de cada uma destas duas vertentes teóricas para explicar a complexidade de um ser vivo, transcendeu-as, criando um caminho diferenciado para se produzir uma ciência do orgânico e, a partir daí, seguiu com algumas descobertas isoladas – como, por exemplo a do osso intermaxilar e teoria da identidade de todos os órgãos dos vegetais com a folha-base (sobre as quais falaremos mais adiante) (STEINER, 1984, p. 12). Todavia, para Steiner, o olhar de Goethe para a Natureza é o que se sobressai em grau de importância sobre todas as suas conseqüentes descobertas.

Na concepção de Goethe:

---

<sup>33</sup> Christian Wolff foi um racionalista leibniziano e importante representante do iluminismo alemão. Para o racionalismo a razão é a essência do real, o mundo teria uma ordem racional e todas as áreas do conhecimento (Teologia, Metafísica, Ciências Naturais, etc.) deviam se submeter à razão.

<sup>34</sup> Provavelmente se reporta à tendência mecanicista, desenvolvida após a Revolução Industrial (século XVII, com importante contribuição de Descartes e Newton) e muito aplicada durante o século XVIII “às ciências da natureza e da sociedade humanas [sic]” (CAPRA, 1982, p. 63). Segundo a concepção mecanicista de mundo os organismos vivos nada mais seriam do que sistemas físico-químicos complexos puramente mecânicos (HEMPEL, 1966, p. 129).

Não convinha que o homem abordasse a natureza com idéias e conceitos preconcebidos. Seu modo de contemplar os objetos do mundo exterior devia derivar da essência dos próprios objetos e deixar que a natureza lhe falasse. Ora, a contemplação mais elementar nos revela que o mundo orgânico é regido por leis e princípios diferentes daqueles do mundo inorgânico. Extrapolando as leis deste para aquele, transformar a Biologia e a ciência dos reinos orgânicos em mera Física e Química parecia a Goethe um sacrilégio. Daí sua busca de um princípio biológico superior que não fosse apenas um conceito excogitado pelo homem por um processo mental normalista, mas sim uma realidade ao mesmo tempo sensorial em suas manifestações concretas e supra-sensível como impulso espiritual atuante na matéria. (LANZ, 1985, p. 28)

Segundo Russell (2001, p. 413), este pensamento de Goethe se coaduna com um grande movimento ocorrido no início do século XIX sob os impactos do romantismo. Neste movimento a “atitude mental demonstrada pelos humanistas do Renascimento” que buscavam a ciência e a arte à luz de um único princípio foi superada, dando lugar a uma “ruptura entre objetivos artísticos e científicos” (RUSSELL, 2001, p. 413). Para Russell, Goethe estaria tendo um surto romântico quando defende que o método experimental não seria apto a descobrir os mistérios encerrados na Natureza (2001, p. 413). Esta consideração de Russell demonstra o quanto à visão de Goethe como artista transitou para sua atividade científica, pelo menos na consideração histórica.

Dessa forma de Goethe pensar desenvolveu-se o seu método de investigação no estudo dos reinos orgânicos. Seu conceito de vida (como existência mais complexa que a soma de seus componentes físicos, por ser permeada por um princípio interior<sup>35</sup>) lhe proporcionou a consideração de que era um despropósito estudar a vida em laboratórios, já desprovida de vida, como se estudava qualquer mecanismo (STEINER, 1984, p. 15).

Quem um ser vivo conhecer procura,  
Começa logo por tirar-lhe a vida;  
As partes depois tem, mas já lhes falta  
O espírito que as liga e que as anima. (GOETHE<sup>36</sup> *apud* STEINER, 1984, p. 17)

Esta idéia pode ser encontrada em outras formulações de Goethe:

O pobre bichinho treme na rede, perdendo as cores mais bonitas; e mesmo quando se consegue pegá-lo intacto, ele acaba sendo espetado rígido e sem vida; o cadáver não é o animal inteiro; falta-lhe algo, algo essencial, e nesta ocasião como em todas as outras, algo essencial e principal: a *Vida*. (GOETHE<sup>37</sup> *apud* STEINER, 1984, p. 15, grifo do autor)

Posicionado desta perspectiva e com interesse especial pelo reino das plantas, Goethe ocupou-se do estudo da obra de Lineu (1707-1778)<sup>38</sup>, que em conjunto com seus discípulos havia se empenhado em "introduzir no conhecimento das plantas uma disposição clara e sistemática (...) que permitisse colocar cada organismo numa posição determinada onde pudesse ser facilmente localizado" (STEINER, 1984, p. 19). Enquanto muitos botânicos e zoólogos da época procuravam distinguir e organizar a diversidade de espécies vivas existentes, Goethe se posicionou no grupo daqueles que procuravam entender o que unificaria um determinado reino sob definição única<sup>39</sup>.

---

<sup>35</sup> Devemos considerar aqui a convergência do pensamento de Goethe com a teoria sistêmica ao considerar que o todo de um sistema é mais complexo que a soma de suas partes.

<sup>36</sup> Steiner não designa a referência bibliográfica da qual retirou tal citação.

<sup>37</sup> Idem ao 37.

<sup>38</sup> Lineu ou Carl Linné, Médico e Botânico Sueco, foi o fundador do sistema moderno de classificação científica dos organismos. Sua visão, baseava-se em princípios teológicos (ACOT, 1990).

<sup>39</sup> Segundo Steiner, Goethe teria, provavelmente, elaborado a seguinte questão: "Em que consiste o 'algo' que faz, de um determinado ser da natureza, uma planta?" - e frente à diversidade de plantas existentes, apesar desta unidade - "Qual a causa de aquilo uno, apresentar-se sob formas tão variadas?" (STEINER, 1984, p. 19).



Esta determinação de Goethe permitiu-lhe chegar à teoria de que existiria uma identidade de todos os órgãos dos vegetais com o arquétipo<sup>40</sup> da folha, sendo que todas as formas de cada planta seriam o resultado do desdobramento alternado deste arquétipo, no sentido da dilatação ou contração (STEINER, 1984, p. 26). Goethe afirmava o seguinte:

A formação vegetal tem a sua maior contração (concentração) na semente. A primeira dilatação ou expansão das forças plasmadoras realiza-se nas folhas. O que está apertado na semente, em um ponto, espalha-se espacialmente pelas folhas. No cálice, as forças contraem-se novamente num ponto axial; a corola é constituída por nova dilatação; a contração seguinte produz os estames e o pistilo. O fruto resulta da última (terceira) dilatação, após o que toda a energia da vida vegetal, esse princípio enteléquico<sup>41</sup>, volta a ocultar-se em seu estado mais concentrado, na semente. (nota minha)

A natureza forma então o cálice da maneira seguinte: ela *une* geralmente em torno de um pondo central, em determinada ordem, várias folhas, e por conseguinte, vários nós que antes seriam produzidos *um após o outro* e a uma certa distância *um do outro*. Se por excesso de alimentação, a inflorescência fosse impedida, essas folhas teriam se separado uma da outra e aparecido em sua forma primária. A natureza, portanto, não forma no cálice um órgão novo, mas somente *une* e modifica os órgãos já conhecidos e assim avança um grau a mais em direção da meta. (GOETHE, 198-, p. 17, grifos do autor)

No entanto, a formulação desta teoria foi antes o fruto da conclusão goethiana de que haveria uma coerência inabalável na Natureza. O mesmo raciocínio, em estágio avançado, levou-o, posteriormente, à descoberta do osso intermaxilar

<sup>40</sup> Arquétipo corresponde a modelo ideal, na filosofia idealista (DICIONÁRIO PRIBERAM DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2005).

<sup>41</sup> "Aquilo que se determina por si pode ser chamado, com Goethe, de enteléquia. A enteléquia é, pois, a força que chama a si mesma para a existência, e fá-lo partindo de si própria" (STEINER, 1984, p. 52).

humano (STEINER, 1984). Mas tal feito contou, ainda, com um outro conceito desenvolvido por Goethe, o conceito de "idéia"<sup>42</sup> (STEINER, 1984; LANZ, 1985).

Para entender o conceito de "idéia" em Goethe, precisamos entender a lógica deste pensador. Se havia uma tal "coerência inabalável" na Natureza; mais importante do que a forma em que ela resultava, era aquilo que a regulava e mantinha, ou seja, seu princípio inteligente. Esta existência seria aquilo que diferenciaria um organismo vivo de um mecanismo qualquer, e seria, ao mesmo tempo, aquilo que, permeando o mundo físico definiria a forma de sua existência. Foi a este "princípio inteligente" que Goethe denominou "idéia", e a "idéia" seria a essência de todas as existências vivas, desde o vegetal até o Homem (STEINER, 1984).

Da investigação sobre o mundo vivo, Goethe desenvolveu a teoria de que todas as formas materiais dos seres orgânicos - dadas à experiência - seriam, tão somente, manifestações resultantes da interação de uma mesma "idéia" com a matéria.

Estas manifestações podendo apresentar uma diversidade infinita, estariam, no entanto, sempre em consonância com a "idéia", expressando-a materialmente (STEINER, 1984; LANZ, 1985). A hierarquia de complexidade do mundo orgânico seria, tão somente, o resultado da manifestação em diferentes graus da mesma "idéia".

Estes graus distintos em que a "idéia" se manifesta, constitui segundo Goethe, três diferentes tipos de seres orgânicos: os vegetais, os animais e, como síntese de toda a Natureza, o Homem (STEINER, 1984, p. 33). A diferença física

---

<sup>42</sup> A "idéia" em Goethe deve ser entendida como fonte arquetípica.

entre os homens e os animais residiria, no grau de manifestação da “idéia” (STEINER, 1984, p. 32).

Segundo o conceito fundamental de que o Homem seria a síntese em estado elevado de toda a Natureza, necessariamente, poder-se-ia encontrar no Homem toda parte de um animal, embora dentro dos limites fixados pela harmonia do todo (STEINER, 1984, p. 33).

Contraditoriamente a esta teoria de Goethe, passou-se a sustentar entre alguns dos cientistas da época (bastante empenhados em caracterizar as diferenças entre uma espécie animal e outra) a teoria de que a diferença física entre os homens e os animais residia em um determinado osso - chamado “osso intermaxilar” - presente, segundo seus estudos, em todos os animais superiores menos no Homem (STEINER, 1984).

Segundo Steiner (1984, p. 35):

Nesse intercâmbio, a atenção de Goethe foi certamente chamada em primeiro lugar para as idéias dominantes a respeito do osso intermaxilar. Frente às suas próprias opiniões, aquelas devem ter-lhe parecido erradas. Admitindo-as, o modelo básico, que serve para a estrutura de todos os organismos, seria destruído. Não podia pairar dúvida em Goethe de que também esse elo, que se encontra mais ou menos configurado em todos os animais superiores, devia participar na formação do corpo humano, onde passaria para o segundo plano apenas por terem os órgãos de alimentação, de maneira geral, importância menor em comparação com aqueles dedicados a funções mentais.

Dessa certeza Goethe sorveu estímulos para, por muito tempo, sustentar sua afirmação, debatendo neste período com muitos estudiosos - uns com mais e outros com menos boa-vontade relativa à sua idéia - não obstante, estando, a grande maioria, convencidos de sua invalidade.

Goethe conseguiu demonstrar empiricamente a confirmação para esta sua defesa em 1784 - algo que ele considerou menor do que o fundamento básico de sua teoria. Mas, foi então que, a partir de sua idéia primordial, “a observação de numerosos casos concretos permitiu a todos convencerem-se da validade de sua descoberta” (STEINER, 1984, p. 49). Como no caso de Wilhelm Josephi (livre docente na Universidade de Göttingen) que em 1787 publicou em sua obra *Anatomie der Säugetiere* (Anatomia dos Mamíferos) a seguinte afirmação:

Costuma-se considerar os ossa *intermaxillaria* como o principal distintivo entre os macacos e o homem; todavia, de acordo com minhas observações, o homem também possui tais ossa *intermaxillaria* [idem] pelo menos durante os primeiros meses de sua existência; contudo, esses ossos coalescem, em geral, cedo, ainda no útero materno, com as verdadeiras maxilas, para fora, de modo que, muitas vezes, não resta nenhum vestígio visível. (WILHELM JOSEPHI *apud* STEINER, 1984, p. 49, grifos do autor)<sup>43</sup>

A importância fundamental desta formulação de Goethe para nosso estudo é a mesma evidenciada por Steiner e que em muito se sobressai frente a esta confirmação empírica (STEINER, 1984). Pois, Goethe só chegou a tal descoberta por ter desenvolvido um entendimento sobre relação entre o Homem e a Natureza que lhe permitia perceber a integração entre os mesmos sem perder de vista a especificidade humana.

No desenvolvimento desta teoria, Goethe faz compreender que o diferencial do Homem é que nele a “idéia” assume uma característica sem precedentes. Ela tem, então, consciência de si mesma.

---

<sup>43</sup> A existência do osso intermaxilar em humanos é sustentada até hoje. Entretanto, como ele, em geral, se funde a outros ossos do crânio ainda no período fetal, formando uma sutura imperceptível, é difícil encontrar referências a seu respeito. Para observar uma menção atual a respeito do osso intermaxilar ver página do site da Revista Brasileira de Otorrinolaringologia, disponível em: <http://www.rborl.org.br/conteudo/acervo/acervo.asp?id=254>.

Sendo assim:

Pensando, refletindo e meditando, o homem é a continuação da atividade da idéia. O que nele pensa é a mesma idéia, a mesma realidade espiritual. No homem pensante, a idéia se confronta consigo mesma. Dessa maneira, o homem não se opõe à natureza, num dualismo intransponível, mas é a continuação da natureza em um nível superior, faz parte da natureza e transcende-a ao mesmo tempo. (LANZ, 1985, p. 36)

Portanto, para Goethe, o Homem:

... não é apenas parte da ciência que se propõe conhecer e compreender a natureza, é parte da própria natureza. Sente-se como emanando dela e integrado nela, pois foi ela quem o produziu como ser pensante, como 'homem que pergunta'. O que se passa em sua mente resulta da natureza que o formou, e o próprio mundo das idéias por ele concebido é essencialmente idêntico às forças atuantes e criadoras na natureza. (LANZ, 1985, p. 17)

Com o desenvolvimento da Educação Ambiental, nas últimas quatro décadas, o conceito de que o Homem faz parte da Natureza imergiu muito significativamente no discurso sobre a relação entre o Homem e o meio, não obstante, o utilitarismo continua sendo o cerne de grande parte das teorias sustentadas em prol da conservação ou preservação do meio.

Uma das confirmações disto pode ser encontrada no próprio conceito de sustentabilidade utilizado por muitos autores (como por exemplo seu criador Lester Brown (*apud* CAPRA, 2003, p. 19)) que defende a conservação e preservação do meio como bem necessário às próximas gerações (humanas) e não como um bem em si mesmo.

Disso podemos deduzir que em grande parte das vezes em que o Homem se dispõe a proteger a Natureza está pensando, sobretudo, em proteger seus filhos e

netos do caos de um mundo pobre em “recursos naturais”. Concebendo a Natureza, tão somente, como fonte de algo que se sabe necessitar hoje ou que possivelmente se descobrirá necessitar no futuro, sem o sentido de equidade no direito à vida com os organismos não humanos.

Não obstante, a consistência da idéia de pertencimento do Homem à Natureza em Goethe evidencia-se pela coerência interna desta idéia com os demais conceitos presentes em sua produção.

Steiner, que também apresenta no conjunto de sua obra a coerência com o sentido de pertencimento do Homem à Natureza (ao que poderemos observar nas próximas páginas), considerava rara a natureza do pensamento de Goethe frente aos demais pensadores de sua época:

Imaginem só como Goethe, qual um fragmento de cultura colocado em plena Natureza, desde a primeira infância se opôs ao princípio educacional de seu derredor. Ele jamais conseguia separar o ser humano do meio ambiente. Sempre o considerava em sua ligação com a Natureza, sentindo-se, como homem, uno com ela. (STEINER, 2003b, p. 87)

Se entendermos que a gama de conteúdos racionais de um indivíduo é um dos elementos que lhe permite formar juízos frente ao mundo (PIAGET, 1977), podemos deduzir que uma educação que proporcionasse uma aproximação do indivíduo ao modo de pensar goethiano projetar-se-ia significativamente na relação entre ele e o restante da Natureza, pois, sabendo-se parte integrante dela, o indivíduo teria o conteúdo necessário para desenvolver uma norma moral - racional e necessária - frente ao meio, que não lhe permitisse agredi-lo.

Ao contrário disso, o possível juízo resultante daquele processo que educa o indivíduo como elemento à parte da Natureza e superior a ela, é de que sua

prerrogativa, lhe permitiria a livre manipulação e consumo da mesma (donde consideramos que surgem concepções sobre a Natureza como a de “fonte de recursos naturais”). Sendo assim, podemos afirmar que o indivíduo transgressor da Natureza (ou seja, todos nós em nosso estilo de vida) não é necessariamente ruim, mas ignorante. Pois, o sentido de equidade<sup>44</sup> frente ao restante da Natureza faria o indivíduo racionalizar o sentido de “necessidade de consumo” (porque é real, por exemplo, a necessidade de comer, mas não a necessidade de se ter uma escova de dentes elétrica) e não se permitiria participar do mundo de “desnecessidades” em que vivemos.

A qualidade elucidativa de Goethe encontra-se justamente na percepção de que: “No homem, sujeito e objeto da ciência natural coincidem e formam um todo”. Como explica Lanz, Goethe não considerava o Homem como um vilão para a Natureza, pois, “o mundo da natureza seria incompleto sem ele” (LANZ, 1985, p. 17).

Observando estes princípios Goethianos, entendemos o quanto aquele primeiro grande trabalho de Steiner, iniciado na *Deutsche Nationalliteratur* (Literatura Nacional Alemã) em 1882, teve repercussão na construção de sua própria cosmovisão.

É como se, ao editar a obra científico-natural de Goethe, Steiner encontrasse a “ponta do fio” de sua própria teoria, que a partir daí, desenrolou-se sem rupturas, mas com grandes ampliações e avanços.

Para sintetizar a posição de Goethe frente à Natureza podemos nos utilizar de duas expressões encontradas em suas máximas: “Natureza e arte são assaz

---

<sup>44</sup> Quando aqui utilizamos o termo equidade ao invés de igualdade o fazemos com o propósito de considerar a especificidade humana. Tanto Steiner quanto Goethe não consideram o Homem igual ao restante da Natureza - assim como também o animal não é igual ao vegetal – mas ambos o consideram dentro do conjunto de elementos que constituem a mesma.

grandiosas para se constringirem a fins” (GOETHE, 1987, p. 62) e “A Natureza é o mestre de todos os mestres” (GOETHE, 1987, p. 63)

Na obra de Steiner também encontramos essa sensibilidade e a expressão do entendimento de que haveria uma integração entre Homem e Natureza desde a maneira como ele se reporta a esta relação, dizendo “o Homem e o restante da Natureza”.

Numa configuração muito próxima da que encontramos em Goethe, observamos que em Steiner este entendimento de que o Homem faz parte da Natureza torna-se um princípio educativo. Segundo a visão de Steiner, seria por meio do entendimento de que o Homem é parte da Natureza que a criança desenvolveria um sentimento sadio em relação ao mundo (fundamento primordial para que ela formule posteriormente seus conceitos morais). Dessa forma, ao oferecer uma aula de didática do ensino de ciências na terceira série, Steiner orienta:

Nesse ponto, é muito importante saber que o que se deve realizar na criança, pelo ensino de ciências, ficará totalmente deteriorado se não começarmos esse ensino com a explicação sobre o homem propriamente dito. Os Senhores podem dizer, e com razão, que muito pouca coisa pode ser dita à criança de nove anos sobre a história natural do homem. Mas por pouco que seja, esse pouco que se pode ensinar à criança sobre o ser humano deve ser proporcionado como uma preparação para qualquer outro ensino de Ciências Naturais. Procedendo assim, os Senhores precisarão saber que no ser humano existe, de certo modo, uma *síntese*, um resumo de todos os três reinos da Natureza, estando estes reunidos em grau superior no homem. (STEINER, 2003b, p. 78, grifo do autor)

Dentro da visão goethiana do Universo, o Homem *emana* da Natureza. Mas como membro mais elevado da Natureza ele também a *transcende* (LANZ, 1985, p. 37, grifo do autor). O mesmo se encontra na obra de Steiner e, ao contrário de Kant



que defende uma prerrogativa do Homem sobre os demais animais por sua superioridade<sup>45</sup>, Steiner imprime um sentido de responsabilidade humana frente às demais formas de vida.

Ao descrever a perfeição humana pelas formas físicas, Steiner compara a cabeça humana aos animais inferiores e o tronco humano aos animais superiores (STEINER, 2003b, p. 83). Assim, a cabeça humana, se comportaria como um polvo (apenas mais desenvolvido) e o tronco humano se assemelharia muito ao que no rato, no carneiro e no cavalo é mais perfeito.

De toda a estrutura física, portanto, não seria nem a cabeça nem o tronco que diferenciaria o Homem dos animais na concepção de Steiner, mas seus membros. Segundo sua explicação, “para o que se passa no corpo humano, as mãos e os braços tornaram-se inúteis” e “exteriormente, esse é o mais belo símbolo da liberdade humana!<sup>46</sup>” (STEINER, 2003b, p. 83).

Dessa forma o ser humano teria um instrumento, sem precedentes na Natureza, para se dedicar ao trabalho algo que, se ensinado às crianças, lhes traria a verdadeira sensação de “ser humano” como ser mais perfeito e com capacidade de altruísmo da Natureza.

Essa defesa de Steiner se evidencia na seguinte passagem:

Não se infundem conceitos morais nas crianças apelando ao intelecto, mas ao sentimento e à vontade. Contudo, só poderemos apelar ao sentimento e à vontade se dirigirmos os pensamentos e sentimentos da criança ao fato de como ela própria só será plenamente um ser humano utilizando suas mãos para trabalhar em

---

<sup>45</sup> Inserimos aqui a teoria kantiana a título de comparação, mas é importante registrar que as características consideradas por Kant como fator da superioridade humana não correspondem exatamente às consideradas por Steiner.

<sup>46</sup> É importante lembrar que, apesar de alguns animais poderem utilizar as patas dianteiras de forma semelhante à maneira como o Homem usa suas mãos, as atividades desenvolvidas por eles com estes membros estão, na maioria das vezes, ligadas às necessidades do corpo, como andar e comer. Somente o Homem tem a possibilidade, principalmente por não precisar das mãos para se locomover, de utilizar estes membros mais para o mundo do que para si próprio.

prol do mundo, como isto faz dela o ser mais perfeito de todos e como existe uma relação entre a cabeça humana e o polvo, e entre o tronco humano e o rato ou o carneiro ou o cavalo. Por sentir-se assim inserida na ordem natural é que a criança também assimila sentimentos e os quais mais tarde se sentirá indubitavelmente um ser humano. (STEINER, 2003b, p. 86, grifo do autor)

## 2.2. A CONCEPÇÃO ANTROPOSÓFICA DO HUMANO

*As ciências Naturais e a Ciência Espiritual  
procuram, a partir de diferentes enfoques, resolver  
esse grande mistério encerrado na palavra Homem.*

*Rudolf Steiner (1994c, p. 9)*

Para entender as indicações de Rudolf Steiner à Educação é preciso considerar a forma como ele concebia o Homem. De acordo com Steiner, o Homem é um ser físico, anímico e espiritual que possui em sua constituição essencial quatro membros ou corpos intercalados, dos quais apenas um é acessível aos nossos sentidos comuns e três são supra-sensíveis (espirituais). Segundo ele “o que a observação sensória descobre no homem, e a concepção materialista considera o único aspecto válido em sua natureza, constitui para a pesquisa espiritual apenas uma parte, um membro da entidade humana, ou seja, seu *corpo físico*” (STEINER, 1996a, p. 12, grifo do autor).

O *corpo físico* o Homem tem em comum com todos os reinos da Natureza (mineral, vegetal e animal). Ele seria, aliás, o que há de mineral nos vegetais, nos animais e no Homem, e constitui o que nos reinos orgânicos ocorre segundo as mesmas leis atuantes no mundo inorgânico (STEINER, 1996a, p. 12).

Ao segundo membro da entidade humana Steiner denominou *corpo vital* ou *etérico*. Esta força, que luta constantemente contra a deterioração para a qual a matéria orgânica tende, o Homem compartilharia com todo o mundo orgânico.

Defendendo a existência do *corpo etérico* ou *vital*, Steiner (1996a, p. 12)

afirma:

Falar em tal 'corpo etérico' foi considerado, há algum tempo, indício de uma mentalidade altamente desprovida de espírito científico. Entretanto, isso não ocorreria no fim do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Nessa época se dizia não ser possível que as substâncias e forças atuantes num mineral pudessem transformá-lo espontaneamente num ser vivo. Este deveria conter uma 'força' especial chamada 'força vital'. Era opinião corrente que tal força atua na planta, no animal e no corpo do homem, provocando as manifestações da vida da mesma forma como a força magnética provoca a atração no ímã. A época subsequente, a do materialismo, afastou tais idéias. Os cientistas passaram a dizer que um ser vivo se estrutura exatamente como o faz um ser dito inanimado; que as forças reinantes no organismos são as mesmas que atuam no mineral – apenas de maneira mais complicada, pois formam uma estrutura complexa. Atualmente, só os materialistas mais obstinados persistem na negação desta 'força vital'. Os fatos ensinaram a muitos cientistas que se deve admitir algo como uma força ou princípio vital.

Acima do *corpo etérico* há - no Homem e nos animais - o *corpo astral* ou *das sensações*. Este permite, como seu próprio nome já indica, que estes seres tenham todos os tipos de sensações, algo que, segundo Steiner, nenhum tipo de planta tem.

O quarto e último membro descrito por Steiner apenas o Homem possui. Este membro chamado de *corpo do eu* ou somente *eu* "é portador da alma humana superior" (STEINER, 1996a, p. 16). Ao falar a este respeito Steiner considera:

A palavrinha 'eu' (...) é um nome diferente de todos os outros. Quem se põe a refletir de maneira correta sobre esse nome abre a via de acesso à natureza humana. (...) Ninguém pode usá-lo para designar outrem. Cada um pode chamar 'eu' somente a si mesmo. Nunca a palavra 'eu' pode chegar ao meu ouvido para designar a *mim*. Ao designar-se como 'eu' o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de dizer 'eu' de si próprio constitui um mundo por si. (STEINER, 1996a, p. 16, grifo do autor)

Para Steiner o *corpo do eu* seria a parcela eterna da entidade humana, permanecendo viva após a morte do *corpo físico* e a dissolução dos demais corpos

(que ocorre processualmente depois da morte física). Esta parcela eterna seria aquilo que contém a identidade espiritual de cada sujeito. Esta se desenvolveria gradualmente por meio de seguidas encarnações em novos corpos *físicos, etéricos* e *astrais*, tendo a oportunidade de obter novas experiências, resolver carmas e se aperfeiçoar continuamente<sup>47</sup>.

O modo como estes quatro corpos se combinam e interagem, define outro componente da entidade humana: os temperamentos. Sendo ao todo quatro, os temperamentos colérico, sangüíneo, fleumático e melancólico são, como o nome já indica, o tempero do comportamento dos homens e relacionam-se respectivamente com os quatro elementos da Natureza: fogo, ar, água e terra.

A existência de temperamentos humanos é considerada por alguns pensadores desde a antiga Grécia. Hipócrates, em suas orientações de intervenção médica, relaciona os “humores” dos indivíduos com o desenvolvimento de determinadas doenças<sup>48</sup> (HIPÓCRATES, 2002). Em *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime / Ensaio sobre as doenças mentais*, Kant também (1993, p. 35) faz observações sobre as disposições dos Homens diante da vida de acordo com seus temperamentos.

Na Antroposofia tal teoria foi acrescida de muitos detalhes oriundos das observações de Steiner (sobretudo a respeito dos tipos comportamentais e das

---

<sup>47</sup> Esta idéia da Antroposofia se assemelha muito a um dos princípios básicos do Espiritismo e de algumas religiões orientais como, por exemplo, o Budismo (FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA, 2005; RELIGIÕES E SEITAS ORIENTAIS, 2005). Não obstante quanto a outros princípios pode-se encontrar muitas discordâncias entre a Antroposofia e estas religiões (como, por exemplo, suas concepções sobre o cristianismo) entretanto, a exploração destas diferenças foge ao nosso objeto (ver *O cristianismo como fato místico* (STEINER, 1996c,)).

<sup>48</sup> Em Hipócrates (2002) a nomenclatura dos temperamentos (designados em sua obra como humores) se diferencia um pouco da denominação dada pela Antroposofia e por Kant. Para

orientações pedagógicas<sup>49</sup> mais indicadas para cada tipo de temperamento) e tornaram-se um dos referenciais utilizados pelos educadores Waldorf.

Ao que Steiner explica para o caso de pessoas adultas:

Se por seus destinos o eu do homem se fortalece a ponto de suas forças predominarem na natureza humana tetramembrada e reinar sobre os outros membros, surge o temperamento colérico. Quando ele sucumbe em especial às forças do corpo astral, então atribuímos ao homem um temperamento sangüíneo. Quando o corpo etérico ou vital atua em excesso sobre os outros membros, imprimindo sobremaneira sua natureza ao homem, surge o temperamento fleumático. E quando o corpo físico, com suas leis, é especialmente predominante na natureza humana, de modo que o núcleo essencial não é capaz de superar determinadas durezas desse corpo, trata-se de um temperamento melancólico. (STEINER, 1994c, p. 28)<sup>50</sup>

Cada temperamento possui comportamentos e tipo físico característicos<sup>51</sup>. A

pessoa colérica, via de regra, apresenta robustez e energia, seu corpo possui “uma constituição atarrancada, de modo que a cabeça quase afunda no corpo” (STEINER, 1999a, p. 29). Seus passos são fortes e marcados, como se esta pessoa quisesse fazer seus pés penetrarem um pouco no chão (STEINER, 1994c, p. 36) e ela tende a se comportar como o elemento fogo, que se impõe. A pessoa colérica impõe seu *eu*.

Assim como o ar, o temperamento sangüíneo é fluido. As pessoas sangüíneas tendem a ser saltitantes no andar e têm o corpo mais proporcional (STEINER, 1999a, p. 29) músculos esguios e são flexíveis e esbeltas (STEINER,

---

Hipócrates os quatro temperamentos seriam: sangüíneo, bilioso (colérico), nervoso (melancólico) e linfático (fleumático).

<sup>49</sup> Ver indicações pedagógicas para cada tipo de temperamento no capítulo *Pedagogia Waldorf: a educação antroposófica*.

<sup>50</sup> Nas crianças a correspondência entre a predominância dos corpos e a definição dos temperamentos difere, sendo relacionada à predominância do *eu* com o temperamento melancólico, do *corpo etérico* com o temperamento sangüíneo, do *corpo físico* com o temperamento fleumático e do *corpo astral* com o temperamento colérico (STEINER, 1999a, p. 53)

1994c, p. 36). Steiner (1994c, p. 31) afirma que “o sangüíneo não consegue demorar-se numa impressão, não consegue fixar-se numa imagem, não prende seu interesse a um objeto”. Pela predominância de seu *corpo astral* o sangüíneo se perde em sensações intensas sempre passageiras.

O temperamento fleumático é caracterizado, fisicamente, por ombros mais salientes e quando “suas forças formativas interiores do bem-estar estão ativas em demasia (...), o que elas produzem se agrega ao corpo humano; este se torna corpulento, vindo a inflar” (STEINER, 1994c, p. 37).

A pessoa de temperamento fleumático é impelida a viver dentro de si mesma estando pouco disposta a abrir-se ao mundo exterior. Sua tranquilidade é muito marcante e sua presença é aconchegante. Este temperamento se relaciona com o elemento água.

O temperamento melancólico relaciona-se com o elemento Terra. Como afirma Steiner (1994c, p. 32) vimos nesse temperamento “que o corpo físico, ou seja, o membro mais denso da entidade humana, torna-se senhor dos outros”.

O homem deve ser senhor de seu corpo físico tal como deve ser senhor de uma máquina caso queira utilizá-la. Entretanto, sempre que esse membro mais denso se torna o senhor, o homem sente que não pode dominá-lo, não consegue manejá-lo (...). Nesse caso, o homem fica tão incapaz de usar plenamente seu instrumento físico que os outros membros sofrem uma inibição, surgindo uma desarmonia entre o corpo físico e os demais. (STEINER, 1994c, p. 32)

---

<sup>51</sup> “Ao compreendermos (...) a natureza humana, sabendo que o exterior é apenas expressão do espiritual, aprendemos até nas aparências externas a compreender o Homem em seu conjunto...” (STEINER, 1994c, p. 37).

A pessoa de temperamento melancólico tende a ser fisicamente mais delgada (STEINER, 1994a, p. 29) e sua tendência interior é viver com uma disposição tristonha, sentindo certo prazer na dor.

Cada fase da vida é mais propícia a comportamentos característicos de cada um dos temperamentos. Dessa forma, por exemplo, na infância somos, em geral, mais sangüíneos e na adolescência, mais coléricos. Mas além dessa tendência natural de cada fase, apresentamos individualmente, mesmo nestas fases, a predominância de um dos temperamentos. A esse respeito Steiner enfatiza:

(...) Atualmente gostamos de formular conceitos rígidos e bem definidos. Na realidade, tudo se interpenetra; portanto, ao se dizer que o homem consiste em cabeça, tronco e membros também se deve ter bem claro que tudo está interagindo. Assim, uma criança colérica é apenas predominantemente colérica, e uma criança sangüínea predominantemente sangüínea. (STEINER, 1999a, p. 32)

Na Pedagogia Waldorf a identificação do temperamento predominante em cada aluno é fundamental para que se possa atuar no sentido de seu equilíbrio. Além destes, outros elementos da entidade humana, segundo a Antroposofia, são estudados pelos professores que desejam atuar nestas escolas.

O estudo antroposófico afirma que o Homem não tem apenas cinco, mas doze sentidos. Em seu contexto são diferenciados os sentidos do tato, da vida, do movimento, do equilíbrio, do olfato, do paladar, da visão, do calor (ou sentido térmico), da audição, da palavra, do pensar e do eu<sup>52</sup>.

No livro *Os doze sentidos e os sete processos vitais* Steiner (1997b) detalha cada uma das 12 formas do Homem se relacionar com o mundo e consigo mesmo e

---

<sup>52</sup> Uma revista brasileira corrente (*Superinteressante* (AXT, 2005, p. 78)) veiculou no do mês de junho de 2005 uma matéria destacando pesquisas atuais que, de maneira geral, afirmavam (semelhantemente à Steiner) que o Homem teria mais de cinco sentidos.

apresenta o estudo antroposófico sobre os sete processos vitais que são a respiração, o aquecimento, a alimentação, a segregação, a manutenção, o crescimento e a reprodução.

Além dos quatro corpos, dos temperamentos e dos 12 sentidos, Steiner percebe que existem marcos na vida humana que aparecem aproximadamente de sete em sete anos.

A estes marcos Steiner deu o nome de setênios, remontando à antiga cultura Grega em que também se concebia uma divisão da vida humana em 10 períodos de sete anos. Não obstante, Steiner fez, em seus estudos, um detalhamento dos acontecimentos físicos, anímicos e espirituais aos quais o Homem tende em cada uma destas fases e, construiu um grande número de indicações pedagógicas baseadas nessa teoria que, até os 21 anos, apresenta uma relação muito intrínseca ao amadurecimento da qualidade quadrimembrada do ser humano.

Segundo Steiner, quando nascemos, nosso *corpo físico* já existia há aproximadamente nove meses, mas estava protegido, isolado dos estímulos do mundo físico externo pelo invólucro materno. Com o nascimento, essa proteção deixou de existir e podemos, enfim, ter contato com o mundo externo, porque nosso *corpo físico* já estava suficientemente maduro para isso. Com os outros corpos ou membros da entidade humana, ocorre um processo semelhante ao do *corpo físico*, mas o nascimento de cada um dos outros membros só acontece, sucessivamente, muito após o nosso nascimento físico.

Sendo assim, a Antroposofia enuncia que quando nascemos como seres humanos, já possuímos os quatro corpos ou membros dos quais somos constituídos, entretanto, cada corpo vai sendo liberado com o desenvolvimento humano, colocando à disposição deste, novas possibilidades que estavam latentes.



O *corpo do eu*, por exemplo, só é liberado - só deixa de ter um invólucro - a partir (aproximadamente) dos 21 anos de idade, por isso, todas as vivências do Homem anteriores a esta idade são mais inconscientes do que a partir dela.

Aparentemente, nossa cultura instituiu a maioridade a partir dos 21 anos de forma intuitiva<sup>53</sup>, pois, pode-se sentir o quanto as pessoas se tornam mais “donas de si” depois dessa época. Outras regras institucionalizadas foram concebidas de maneira intuitiva, como por exemplo, o início da idade escolar aos sete anos.

Algo muito interessante que se coaduna com a teoria dos setênios na Antroposofia é a afirmação de que existe uma relação entre a ontogênese e a filogênese humana<sup>54</sup>. Esta relação entre a história da humanidade e a história particular de cada ser humano a Pedagogia Waldorf utiliza como um princípio educativo como veremos mais adiante.

Sabendo-se a que fase da humanidade corresponde a idade dos alunos de cada sala, sabe-se, por meio do estudo da história humana, quais são seus maiores interesses e o que estão procurando descobrir. O maior detalhamento deste aspecto da Pedagogia Waldorf trabalharemos no capítulo *A Prática Pedagógica Waldorf*.

A Antroposofia ainda procura desenvolver e equilibrar, por meio da Educação as três atividades anímicas humanas (*pensar, sentir, querer*), sendo que todas são concebidas com igual valor pela teoria antroposófica.

---

<sup>53</sup> Segundo Capra (1982, p. 35) “o conhecimento intuitivo (...) baseia-se numa experiência direta, não intelectual, da realidade em decorrência de um estado ampliado de percepção consciente. Tende a ser sintetizador, holístico e não-linear”. Dessa forma a percepção intuitiva é definida pelo senso comum como algo que se entende mas que não se sabe explicar como nem porquê.

<sup>54</sup> A recapitulação da filogênese pela ontogênese também foi considerada por Haeckel, na continuação de uma idéia enunciada por Darwin. Contudo sua teoria da recapitulação consistia na afirmação de que o desenvolvimento do embrião de cada animal repetiria (num curto espaço de tempo) os estágios do desenvolvimento evolutivo de sua espécie – o que chamou de teoria biogenética (ver HAECKEL, 1911, p. 239). Não descartamos a possibilidade de esta idéia ter exercido alguma influência sobre o pensamento de Steiner (na relação que faz entre filo e ontogênese), não obstante, consideramos importante ressaltar que o enfoque de Steiner nesta teoria é de natureza muito diversa da de Haeckel. Para Steiner seria o desenvolvimento anímico da criança que recapitularia o desenvolvimento anímico da humanidade. Não havendo em sua teoria nenhuma relação direta com o desenvolvimento do *corpo físico*.

Estas três atividades anímicas são meios de envolvimento do ser humano com o mundo, sendo que o *pensar* corresponderia à atividade consciente, tendo seu oposto no *querer* que é a atividade inconsciente. O *sentir* como mediador destes dois pólos corresponderia a uma consciência onírica<sup>55</sup> (semelhante àquela que temos quando estamos sonhando)<sup>56</sup>.

Dessa forma o *pensar* seria atingido ou exercitado pela linguagem cognitiva, lógica, o *sentir* por meio de imagens (que podem se dar por meio de uma linguagem onírica, que se dirija à imaginação) e o *querer* pela linguagem do corpo, pela ação.

Corporalmente, o *pensar* estaria ligado ao sistema neuro-sensorial, o *sentir* com o sistema cardíaco-respiratório e o *querer* ao sistema metabólico-motor. Pensando-se em uma pessoa em suas atividades diárias temos, em vista desta relação da configuração corporal com as atividades anímicas, o entendimento de que uma nunca atua independentemente da outra. O que ocorre é que em cada circunstância uma das atividades anímicas predomina sobre as outras.

A atividade anímica do *pensar* não suporta repetições. Se ela absorve uma informação, ficará sempre instigada por outra. Por outro lado, o *querer* (seu pólo oposto) vive da repetição (do ritmo), dessa forma só se pode aprender algo pela insistência.

Um aluno de violão, no segundo dia de aula, sabe perfeitamente (com seu *pensar*) que ao tocar precisa manter uma simultaneidade de movimentos entre suas duas mãos. Entretanto, o corpo ainda não o acompanha e, apenas com múltiplas tentativas começará a aprender o que o *pensar* já sabe. Para que o aluno, de fato,

---

<sup>55</sup> Onírico, do Gr. óneiros, relativo a sonho (DICIONÁRIO PRIBERAM DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2005). Refere-se na Antroposofia à uma consciência imagética, como a que temos quando estamos sonhando, mas que pode ocorrer quando estamos acordados e temos a vivência de imagens interiores (quando planejam a pintura de uma tela, quando a criança faz um jogo simbólico, quando ouvimos uma música emocionante, etc.)

toque o violão, será preciso que o *querer* faça seu aprendizado, pois ele tem grande importância nesta atividade (o aluno não deixará de saber os movimentos que tem que fazer com a mão, mas se ficar pensando: agora a mão sobe, agora a mão desce... ele nunca tocará uma música), entretanto, o *pensar* sempre estará presente em sua atividade (ora mais e ora menos, de acordo com o indivíduo e com a situação) e o *sentir* será tão importante quanto o *querer*, uma vez que se trata de uma atividade artística.

Dessa forma, segundo Hutchison (2000, p. 102), Steiner estabelece sua idéia da “pessoa tríplice”, situando os processos de *pensamento*, *sentimento* e *desejo* ao cerne de seu “entendimento dos processos integrativos do crescimento físico e espiritual/psicológico”.

Uma constatação de Steiner sobre nossa época, é que o *pensar* está, de tal forma, sendo valorizado, em detrimento das outras atividades, que se pudéssemos colocaríamos nossa cabeça sobre rodinhas e jogaríamos fora o “resto” de nosso corpo.

Nosso *sentir* e nosso *querer* estão de tal forma “doentes”, mal desenvolvidos, que temos dificuldade, por exemplo, de nos expressar artisticamente ou de colocar em prática aquilo que pensamos. Para Steiner, o Homem é inerentemente um ser sensível e volitivo e não apenas pensante como nossa cultura postula. O pensamento de Duarte (1988, p. 68) se coaduna parcialmente<sup>56</sup> com o de Steiner na afirmação de que: “Para o homem de fins do século XIX e princípios do XX a razão respondia a qualquer problema, a força de vontade o resolvia e as emoções... bem, estas em geral atrapalhavam e o melhor era recalá-las”.

---

<sup>56</sup> Hutchison (2000, p. 102) faz uma explicação análoga sobre a tríplice *pensar*, *sentir*, *querer* em Steiner.

<sup>57</sup> Afirmamos que o pensamento de Duarte se coaduna “parcialmente” ao de Steiner neste ponto, pois para Duarte os fundamentos da razão estão na esfera do sentimento (1988, p. 68) enquanto que, para Steiner o sentir é uma atividade anímica que nasce simultaneamente à oposição entre o pensar e o querer.

Entretanto, muitas das coisas que vivenciamos, não podem ser traduzidas em palavras, por isso, ao tentarmos transformar tudo em pensamento, perdemos parte da riqueza de nossa própria natureza. Talvez isto advenha da luta que travamos durante anos para nos diferenciarmos da Natureza.

A atividade racional (MATURANA; VARELA, 1995) foi uma das características humanas mais requisitadas como argumento para a diferenciação do Homem e dos animais. Por esta razão, possivelmente, valorizamos tanto o *pensar* a ponto de ignorarmos o desenvolvimento de nossas outras características.

A cabeça, o cérebro humano, também é considerado por grande parte das pessoas como a parte do corpo do Homem que o diferencia da Natureza. A visão de Steiner sobre este aspecto traz ao Homem uma posição de responsabilidade e não de prerrogativa em relação ao restante da Natureza. A seguir Steiner explica a um grupo de professores da primeira escola Waldorf no que consiste a especificidade física do Homem:

É um preconceito o fato de os homens considerarem justamente sua cabeça a parte mais perfeita. De fato ela é muito complicada, mas efetivamente não passa de um polvo transformado – ou seja, um animal inferior, pois a cabeça humana se comporta em relação a seu ambiente como o fazem os animais inferiores. É em seu *tronco* que o homem mais se assemelha aos animais superiores: o rato, o carneiro, o cavalo. Só que enquanto o polvo pode sustentar toda sua vida por meio da cabeça, o ser humano não seria capaz disso. Os Senhores devem levar as crianças a sentir que os animais inferiores são cabeças movimentando-se livremente, só que não tão perfeitas como a cabeça humana. E precisam despertar nelas o sentido de que os animais superiores consistem principalmente em tronco, cujas necessidades os órgãos, moldados refinadamente pela Natureza, têm a principal finalidade de satisfazer. No homem esse é bem menos o caso; com relação ao tronco, ele é menos perfeito do que os animais superiores.

Depois é preciso sensibilizar as crianças para o que é mais perfeito na forma externa do ser humano: seus *membros*. Seguindo a escala dos animais superiores até o macaco, os Senhores constatarão que os membros dianteiros não são tão diferentes dos traseiros, e que os quatro membros servem essencialmente para sustentar o tronco, deslocá-lo, etc. Essa admirável diferenciação dos membros em pés e mãos, em pernas e braços, só se apresenta no homem, manifestando-se já na disposição para a postura ereta. Nenhuma das

espécies animais é, com relação à organização inerente aos membros, tão perfeitamente configurada quando [sic] o homem. (STEINER, 2003b, p. 83, grifos do autor)

Para Steiner a cabeça humana não diferencia o Homem do restante da Natureza, pois, ela é apenas mais complicada ou mais perfeita e não diferente das dos animais. A característica específica do Homem é a de este possuir mãos para “trabalhar para seu mundo ambiente” (STEINER, 2003b, p. 84), estando livre para atender constantemente ao mundo.

Por todas estas características físicas, anímicas e espirituais, Steiner considera a humanidade como um quarto reino da Natureza, o reino humano<sup>58</sup>. Esta idéia trabalha, em nossa perspectiva, no sentido oposto da dicotomia entre o Homem e a Natureza, pois, vê-se por meio dela, que o Homem é tão diferente dos animais quanto estes são dos vegetais ou dos minerais e, que nem por isso, na organização natural, um se torna “dono” do outro ou tem alguma prerrogativa sobre os demais.

Pelo contrário, por meio da visão Antroposófica, que enuncia quatro reinos, mineral, vegetal, animal e humano, percebemos o Homem em suas especificidades, sem a necessidade de se diferenciar dentro de seu “próprio reino” e se vendo, enfim, dentro da estrutura total da Natureza.

---

<sup>58</sup> Foi por esta razão que não utilizamos durante todo o texto a expressão “o Homem e os *outros* animais”, pois, isto não estaria coerente com a visão antroposófica.

### 2.2.1 A CONCEPÇÃO ANTROPOSÓFICA DE INFÂNCIA

*Os Senhores sabem que nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, em sentido mais amplo, no conhecimento do ser humano em desenvolvimento.*

*Rudolf Steiner (1997a, p. 18)*

Antes mesmo de ter assumido o compromisso de dedicar-se a uma Pedagogia baseada nos estudos antroposóficos, Steiner já fazia e publicava pesquisas sobre a natureza infantil. A obra *A Educação da criança: segundo a Ciência Espiritual* (1996a), publicada pela primeira vez em 1907, é um exemplo disto.

Nela Steiner se ocupa em demonstrar o quanto o ser humano em desenvolvimento se diferencia nas fases que vão do nascimento à troca dos dentes e da troca dos dentes à maturidade sexual e quais as implicações disto para a Educação.

Tendo em vista estas três fases, Steiner está falando, em outras palavras, dos dois primeiros setênios<sup>59</sup> da vida humana em que, de uma maneira muito especial para a Antroposofia, se forma no Homem as bases para o restante de sua vida.

Para nos dirigirmos ao cerne da questão, devemos lembrar que a criança, como ente da humanidade, possui, segundo a teoria antroposófica, quatro membros em sua constituição: *corpo físico, corpo etérico, corpo astral e o eu*.

---

<sup>59</sup> É importante lembrar que como setênios se denomina as divisões da vida humana de sete em sete anos. Portanto, quando falamos nos dois primeiros setênios estamos nos referindo às fases que vão dos zero aos sete anos e dos sete anos aos 14 aproximadamente.

Dessa forma, Steiner considera, que para conhecermos a natureza da criança precisamos nos dirigir ao estudo da natureza dos quatro membros que a constitui. “Contudo, não devemos absolutamente imaginar que essas partes se desenvolvam de forma a estarem igualmente aperfeiçoadas em qualquer fase da vida – por exemplo, no momento do nascimento” (STEINER, 1996a, p. 21).

A este respeito a Antroposofia explica:

Antes do nascimento físico, o homem em formação está envolto, de todos os lados, por um corpo físico estranho. Ele não tem contato direto com o mundo físico exterior. O que o circunda é o corpo físico da mãe, e somente este atua sobre o ser humano em amadurecimento. O nascimento físico consiste na liberação do ser humano pelo envoltório físico materno e no fato de, por isso, o mundo físico ao redor poder atuar diretamente sobre ele. Abrem-se os sentidos para o mundo exterior, e este exerce sobre o homem a influência que inicialmente cabia ao envoltório materno.

Para uma concepção espiritual do mundo tal como postula a pesquisa do espírito, o que ocorreu foi o nascimento do corpo físico, mas ainda não o do corpo etérico ou vital. Assim como até o momento do nascimento o homem possui um envoltório materno físico, até a época da segunda denteição, isto é, até a idade dos sete anos aproximadamente, ele está enlaçado por um envoltório etérico e um astral. É só na época da troca da denteição que o envoltório etérico libera o corpo etérico. Subsiste ainda um envoltório astral até a entrada da puberdade, época em que o corpo astral ou das sensações se torna livre para todos os lados, tal como aconteceu com o corpo físico pelo nascimento físico e com o corpo etérico na época da segunda denteição. (STEINER, 1996a, p. 21)

É importante enfatizar que, assim como o Homem já possui seu *corpo físico* bem antes de seu nascimento físico, o *corpo etérico* e *astral* também estão presentes desde o início da constituição humana. Mas, assim como o *corpo físico* só estará liberto de seu envoltório após o nascimento físico, também o *corpo etérico* só estará liberto a partir da segunda denteição e o *corpo astral* após a maturidade sexual.

Dessa forma a Antroposofia fala de três nascimentos do ser humano durante a infância e adolescência (sendo que na maturidade ainda ocorre um quarto nascimento com a libertação do corpo do *eu* aproximadamente aos 21 anos) e tal idéia tem grandes conseqüências para a Pedagogia Waldorf.

Como a criança ainda não tem seus quatro corpos “libertos” ainda não se pode desenvolver com ela o mesmo tipo educação que se desenvolve com um adulto.

A consideração de que a criança tem uma forma de apreender o mundo diferente do adulto, não é uma exclusividade da visão antroposófica. Ela foi construída – processual e historicamente – junto ao reconhecimento da especificidade da infância (ÁRIES, 1978) e ao estabelecimento da Pedagogia como ciência (KOHAN, 2005).

No percurso desta história é importante ressaltar a contribuição de Rousseau, um dos primeiros pensadores a considerar que a mente infantil opera diferentemente da do adulto, ou seja, “a mente infantil não é nem carente, nem insuficiente, mas se estrutura de outra forma” (COSTA, 2000, p. 36).

Para Capra (2003, p. 29) “o trabalho pioneiro de Jean Piaget, Maria Montessori e Rudolf Steiner” contribuíram para o surgimento de alguns consensos “entre cientistas e educadores quanto ao desenvolvimento das funções cognitivas na criança em crescimento”, entre estes consensos ele destaca a importância de um ambiente “rico, multissensorial – envolvendo as formas e texturas, as cores, odores e sons do mundo real” para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.



Segundo Steiner, no período da primeira infância a aprendizagem se dá, principalmente, por meio da imitação<sup>60</sup>. Ele afirma que dentre as atividades anímicas, o *querer* é a que mais predomina na fase que vai do nascimento até a troca dos dentes, por isso, as ações<sup>61</sup> daqueles que estão ao entorno da criança são a influência mais significativa para seu aprendizado, sendo apropriados por ela sem reflexão<sup>62</sup> (STEINER, 2000).

Neste processo de interação cognitiva da criança com o mundo, o brincar tem, para Steiner, um papel muito importante, sobretudo quando este se constitui de vivências baseadas na imitação<sup>63</sup> (STEINER, 2000, p. 66). Entretanto, Steiner considerava que o jargão “a criança deve aprender brincando” (STEINER, 2000, p. 66) conduzia a equívocos na área pedagógica, quando adultos se empenhavam em estruturar atividades divertidas para si e as aplicavam a crianças com fins educativos.

Para Steiner, deixar o lúdico fluir na Educação Infantil como atividade cognitiva “não se trata de pegarmos, da brincadeira, o que seja agradável a nós, adultos, mas sim aquilo que, a partir de determinada idade da criança, surja justamente na brincadeira” (STEINER, 2000, p. 66), pois, em sua concepção, o

---

<sup>60</sup> Este pensamento de Steiner pode ser relacionado com a seguinte afirmação de Piaget (1977, p. 11) (referindo-se aos primeiros anos da infância): “...na fase em que a criança mais imita, ela imita com todo o ser, identificando-se com o objeto imitado.

<sup>61</sup> Lembremos que o *querer* para Steiner é a atividade anímica ligada a inconsciência. Entretanto, as atividades anímicas nunca se dão independentemente uma da outra. Mesmo quando a consciência está desperta, ou seja, quando sabemos o que estamos fazendo, há uma atividade intensa do *querer*. Toda ação do Homem no mundo tem a participação do *querer*, do *pensar* e do *sentir*.

<sup>62</sup> Piaget (2003, 25) também salienta a importância da imitação no aprendizado, demonstrando que a imitação é uma técnica aprendida pela criança nos primeiros meses de vida que corrobora para seu aprendizado sensorio-motor e da linguagem. Entretanto em Piaget a imitação só é destacada como meio de aprendizado mais ativo na criança até os dois/três anos de idade e não nos primeiros sete anos de vida, como em Steiner.

<sup>63</sup> Muitos outros autores evidenciaram a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança. Dentre estes destacamos Piaget (1977) que demonstrou, inclusive como o desenvolvimento da moralidade na criança se dá por meio da interação entre iguais em jogos infantis.

brincar seria – para a criança saudável – uma atividade muito séria. Falando para um grupo de Educadores envolvidos com a Pedagogia Waldorf, Steiner (2000, p. 66) afirma o seguinte:

Na infância, o brincar jorra da organização humana com verdadeira seriedade. Se os senhores atingirem essa seriedade do brincar com a criança do primeiro grau, não ensinarão brincando no sentido corriqueiro, mas sim com a seriedade que a própria criança tem ao brincar.

Steiner ainda considera que o *corpo etérico*, ainda não liberado na primeira infância, atua no desenvolvimento físico da criança de uma forma especial, que não se repetirá no restante de sua vida. Portanto, neste momento, Steiner defende que é muito importante que a criança possa se movimentar livremente e ter vivências sensoriais ricas pois, para ele, indivíduos que não se movimentam durante a primeira infância não têm um pensamento organizado na idade adulta<sup>64</sup>.

Esta idéia de Steiner é reforçada pela seguinte afirmação de Capra (2003, p. 30):

A sensibilidade do cérebro a influências ambientais é especialmente acentuada na primeira infância, quando a maior parte da rede neural está se formando. Desde que as pesquisas nesta área começaram, no final da década de 1950, tem havido amplo consenso entre os psicólogos infantis de que a exposição precoce a um ambiente rico em experiências sensoriais e desafios cognitivos tem efeitos benéficos duradouros, enquanto a privação dessas experiências pode inibir o desenvolvimento neurológico futuro.

---

<sup>64</sup> Informação oral obtida em entrevistas com professores Waldorf. Na mesma entrevista soubemos que a ênfase de Steiner na importância do movimento para a primeira infância (sobretudo quando este afirma que o movimento nos primeiros anos é importante para o desenvolvimento do poder de raciocínio nas idades posteriores) é relacionada atualmente, por antropósofos e professores Waldorf com o processo de mielinização ocorrido com mais intensidade na vida humana do nascimento até, aproximadamente, os três anos de idade. O que se afirma entre estes estudiosos é que o principal combustível da mielinização seria o oxigênio que, com o movimento (que intensifica a circulação sanguínea e o ritmo respiratório) seria mais abundantemente conduzido por todo o corpo da criança.

Steiner considera, ainda, como fator muito importante, que o primeiro setênio da vida humana é aquele em que o indivíduo aprenderá a andar, falar e pensar. Para enfatizar a importância destes três aprendizados, Steiner recorre várias vezes, a uma frase de Richter que afirma que, em seus primeiros três anos, o Homem aprende muito mais para a vida, do que nos anos acadêmicos (RICHTER<sup>65</sup> *apud* STEINER, 1994a, p. 10; RICHTER *apud* STEINER, 1996a, p. 25; RICHTER *apud* STEINER, 2000, p. 36).

A conquista da posição vertical em relação à terra e da diferenciação dos membros em mãos e pés, pernas e braços (ocorridos na aprendizagem do andar) é, para Steiner, o aprendizado da estática e da dinâmica do Homem interior em relação ao Universo (STEINER, 2000, p. 37). Em suas palavras:

O andar é (...) uma abreviatura, uma curta expressão de algo muito mais abrangente. Dizemos que a criança aprende a andar pelo fato de este aspecto ser o mais evidente. Mas este aprender a andar implica colocar-se em posição de equilíbrio diante do mundo espacial. Enquanto crianças, procuramos a postura ereta, procuramos colocar as pernas em tal relação com a força da gravidade que com isto possamos obter equilíbrio. Tentamos o mesmo com os braços e as mãos. Todo o organismo se orienta. Aprender a andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo. (STEINER, 1994a, p. 12)

Segundo Steiner o andar contribui para o falar (por meio do desenvolvimento motor) (STEINER, 1994a, p. 16), enquanto que o pensar é extraído da fala (STEINER, 1994a, p. 18). Da qualidade de interferências que a criança recebe nesse período, depende o desenvolvimento de toda a sua vida futura (inclusive no que

---

<sup>65</sup> RICHTER, Johann Paul Friedrich. **Levana**. 1807.

concerne à sua saúde)<sup>66</sup>.

Vygotsky e Piaget também defendem que há uma estreita relação entre o pensamento e a linguagem. Para Vygotsky, depois de aprendermos a falar nosso pensamento se torna verbal e então nossa linguagem se torna racional (VYGOTSKY, 1993) enquanto que, para Piaget, a aparição do pensamento propriamente dito, tem como base a linguagem e se dá com a interiorização da palavra (PIAGET, 2003, p. 24).

Com a troca dos dentes e o início do segundo setênio, a atividade anímica mais forte na criança passa a ser o *sentir*. Isto não significa que o *querer* e o *pensar* não estejam atuando nela, mas que (para explicar de uma forma simples) ela passa a ver e interpretar o mundo, principalmente, pela lente da emoção.

Piaget (2003, p. 26) também percebe que a criança, a partir dos seis/sete anos de idade, se torna mais intensamente emocional. Entretanto, sua percepção foi de que esta sensibilidade se concentra, sobretudo, no senso de justiça.

Quanto à aprendizagem, Steiner afirma que, durante o período entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, a principal forma de comunicação entre a criança e o mundo passa a ser a *imagem* (STEINER, 2004a, p. 22).

A palavra *imagem* não deve ser interpretada aqui, tão somente como representação gráfica, plástica ou fotográfica mas, principalmente, como representação mental, metafórica. A linguagem (ou a palavra), a música, a dança, a pintura (e outras formas artísticas) seriam, para Steiner, portadoras de *imagens* que comunicariam-se diretamente com o *sentir* do indivíduo. Não obstante, para a

---

<sup>66</sup> Para Steiner, grande parte das pessoas acometidas de reumatismo ou gota na idade adulta, não foram estimuladas corretamente no aprendizado do andar (tendo sido colocadas em andadores, por exemplo). Já as pessoas com problemas digestivos, podem ter sofrido (em grande parte) de excessiva ansiedade durante a aprendizagem da fala, quando os adultos se dirigiam a ela com balbucios (ao invés de falar corretamente) (STEINER, 1994a, p. 14).

criança desta idade, Steiner afirmava que a palavra seria um dos condutores mais significativos de *imagens* (STEINER, 2000, p. 59).

Dessa forma, Steiner ressalta que, assim como para a criança do primeiro setênio, o que mais importa (no sentido da aprendizagem) são os atos daqueles que a cercam, no segundo setênio sua aprendizagem se dá, sobretudo, por meio daquilo que é dito ao seu redor (STEINER, 2000, p. 60).

Corporalmente, Steiner afirma que neste período há um alongamento do tórax e uma harmonização entre os ritmos respiratório e cardíaco. Esta mudança corporal seria, para Steiner, um acontecimento físico que se relaciona com numerosos outros acontecimentos espirituais em cada indivíduo. A expulsão da segunda dentição seria o ponto final de um enrijecimento que ocorre com a criança inteira, como expressão mais evidente das forças anímicas que trabalharam no corpo da criança durante a primeira época da vida e que agora se extravasam e passam a atuar em seu intelecto (STEINER, 2000, p. 94).

É ainda importante para nós, mencionar uma fase que ocorre no segundo setênio – segundo a Antroposofia – denominada Rubicão<sup>67</sup>. Esta fase (estrutural<sup>68</sup>), que se inicia, aproximadamente, aos nove anos e consiste em uma “crise” (no sentido saudável da palavra) na relação da criança com o mundo, modifica suas formas de se relacionar e de se perceber.

Baseando-se em Steiner<sup>69</sup> (*apud* Hutchison, 2000, p. 104) Hutchison explica muito bem esta fase:

---

<sup>67</sup> Palavra que designa "passagem", "travessia". Provém de uma metáfora com o Rio Rubicón, fronteira natural entre a Galia Cisalpina e a Itália, que foi atravessada por César resultando na conquista de Galia.

<sup>68</sup> Que, em geral, ocorre com todos os indivíduos.

<sup>69</sup> STEINER, Rudolf. **The essentials of education**. Londres: Rudolf Steiner Press, 1982.

À medida que a criança se aproxima dos nove ou dez anos, ocorre uma mudança interna à consciência do desenvolvimento de seu ego, de modo que, 'neste momento da vida, a criança experimenta a diferença entre o mundo e seu próprio ego'. A separação entre ela mesma e o mundo, apresentada aqui, de modo algum é completa; (...). A capacidade da criança de reconhecer e de celebrar sua autonomia recém-descoberta é complementada e equilibrada por uma capacidade de preservar sutilmente a unidade de si mesma e do mundo.

Essa nova relação pode ser melhor caracterizada como uma espécie harmoniosa entre a criança e o mundo. Ela manifesta-se nos jogos de equilíbrio e de saltos nos quais as crianças engajam-se durante a segunda infância, mas também nos jogos verbais rítmicos e nos encantamentos orais que freqüentemente acompanham essas brincadeiras. Em nível fisiológico, o sistema rítmico encontra sua expressão física mais clara no movimento de energia por todo o corpo da criança e em sua vida consciente, especialmente como manifestados no ritmo incessante da pulsação e da respiração.

Tal fase marca, para Steiner<sup>70</sup> (*apud* Hutchison, 2000, p. 105), a intensificação de uma “busca da criança por significado e por propósito” no mundo que, deve-se, em grande parte, ao encontro dos ritmos da respiração e da circulação sangüínea (que nesta época da vida, segundo Steiner, chegam perto de sincronizar-se).

(...) os processos rítmicos da segunda infância estão no âmago da busca por significado, por reciprocidade e por continuidade no mundo pela criança. O modo rítmico permite que ela perceba o mundo como um universo criador de ordem, com padrões, o qual celebra a diversidade dentro do contexto da forma estruturada. A criança está igualmente atenta a padrões de integração (formas e origens comuns) e exemplos de diferenciação (singularidade e objetividade). Durante a segunda infância, a criança exibe uma espécie de ‘compreensão estética’ do mundo, enraizada em sua vida interior, emocional e rítmica. (Steiner<sup>71</sup> *apud* Hutchison, 2000, p. 104)

Segundo a Antroposofia, é apenas com a maturidade sexual (aproximadamente aos 14 anos) que o *pensar* se torna a atividade anímica mais ativa no indivíduo. A partir daí também o pensamento lógico floresce e a criança

---

<sup>70</sup> Idem ao 70.

<sup>71</sup> Idem ao 70.

passa a compreender relações de causa e efeito. Tal fase se aproxima bastante ao início do período operatório formal de Piaget, que ocorre aos 12 anos.

Para finalizar, gostaríamos de mencionar uma analogia sobre as três primeiras fases do desenvolvimento humano (segundo a Antroposofia) que ouvimos de uma palestrante em um curso ofertado pela Federação das Escolas Waldorf em Curitiba: De zero até sete anos (ou no primeiro setênio) a criança é como uma esponjinha que suga qualquer informação que esteja ao seu redor, dos sete aos 14 anos (ou no segundo setênio) ela é como uma princesa ou um príncipe em um castelo cercado com grandes muralhas, seu mundo é imagético e a maior parte das informações que ela tem do mundo vêm através de mensageiros (os adultos). Ela olha e vê o mundo, mas ele ainda está confuso e distante. Aos 14 anos (ou a partir do terceiro setênio) o indivíduo quebra os muros que o cercam e vai de perto ver o mundo. Percebe que aquilo que lhe contaram não corresponde exatamente à realidade e desacredita-se um pouco de seus mensageiros.

### 3. PEDAGOGIA WALDORF: A EDUCAÇÃO ANTROPOSÓFICA

*Eis a nossa tarefa quanto ao método: solicitar sempre o ser humano por inteiro. Não conseguiríamos fazê-lo se não focalizássemos o desenvolvimento de uma sensibilidade artística inerente ao homem. Com isso faremos com que mais tarde a pessoa se incline, com todo o seu ser, a possuir um interesse pelo mundo. O erro fundamental, até agora, sempre foi o de os homens se haverem colocado no mundo apenas com sua cabeça; a outra parte eles arrastam atrás de si.*

(STEINER, 2003b, p. 14).

Por volta do início do século XX, à medida que a Ciência Espiritual ganhava projeção e reconhecimento em alguns países da Europa, pessoas ligadas a campos específicos da ciência, procuraram Rudolf Steiner solicitando-lhe orientações para fundamentar suas atuações à luz da Antroposofia (HEMLEBEN, 1984).

Tendo um conhecimento sobre o Universo, o Homem, e as produções da humanidade, que lhe permitia discursar com propriedade sobre os mais diversos assuntos - oferecendo comparações entre produções de outros cientistas com seus próprios estudos - Steiner dedicou-se a atender essas solicitações criando a versão Antroposófica de várias áreas do conhecimento (HEMLEBEN, 1984; LANZ, 1986, KÜGELGEN, 1989).

O caminho que levou a Antroposofia à contemplação específica da Educação partiu do empresário Emil Molt – conselheiro comercial de uma fábrica de cigarros (chamada Waldorf-Astória) que não se conformava com o modelo de “Educação” oferecida aos filhos dos trabalhadores da fábrica (STEINER, 1999a, p. 11).

Devemos lembrar que nesta época as escolas de fábrica se configuravam mais como depósito de crianças – que já serviam para “cumprir as leis” – do que



como instituição de ensino/aprendizagem. Pois então, Emil Molt acreditando que isto não era o suficiente, procurou Steiner para que este lhe ajudasse a criar uma escola que respondesse às necessidades das crianças como seres humanos.

Steiner que, há muito, já vinha desenvolvendo trabalhos voltados à Educação, proferindo, inclusive, numerosas palestras que – mais tarde – resultaram em publicações como *A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual*, aceitou o desígnio proposto por Molt e, em parceria com a fábrica Waldorf-Astória, fundou em 1919 a primeira *Waldorf Schule* (em Stuttgart na Alemanha).

Compreendendo um complexo educativo intrinsecamente artístico, a Pedagogia Waldorf desenvolve-se no intuito de favorecer o desenvolvimento equilibrado das faculdades cognitivas, emotivas e volitivas dos indivíduos.

A atuação dos professores está ligada ao conhecimento e sensibilidade das transições ocorridas na infância, sendo a Educação, muitas vezes, apenas a fonte do "alimento anímico"<sup>72</sup> – ministrado no momento certo - para que a criança se aproprie prazerosamente, através do *querer*, do *sentir* ou do *pensar* do conteúdo trabalhado.

Dessa forma a Educação seria uma interferência saudável na vida do indivíduo, e não fonte de pressões, frustrações e traumas. Ao discursar para um grupo de profissionais interessados na Antroposofia, Steiner declara:

Em primeiro lugar (...) eu gostaria de chamar-lhes a atenção para o fato de toda a nossa pedagogia na escola Waldorf ser portadora de um caráter terapêutico. Todo o próprio método de ensino e educação está orientado para atuar proporcionando saúde à criança. Quando

---

<sup>72</sup> Expressão muito utilizada na escola Waldorf pesquisada que significa “alimento para a alma”. Segundo alguns professores da escola, as crianças passam por fases em que se mostram “prontas” para adquirir determinados conhecimentos. Se nestes momentos o professor souber oferecer o alimento anímico que ela precisa, ela adquirirá o conhecimento naturalmente, sem a necessidade de maiores explicações.

se orienta a arte pedagógica de modo a atuar corretamente em cada época da evolução infantil na humanidade, isto significa que existe na educação, no tratamento pedagógico das crianças, um elemento de saúde. (STEINER, 1996b, p. 9; Steiner, 2004b, p. 5)

Nesse sentido, milhares de professores atuam nas mais de 800 escolas Waldorf espalhadas por todo o mundo (com exceção dos jardins de infância) (FERREIRA, 2005). No sub-capítulo seguinte pretendemos construir um panorama da prática Pedagógica Waldorf, incluindo tanto algumas orientações para a didática que obtivemos por meio da leitura de Steiner, como também algumas descrições de vivências que tivemos nas escolas Waldorf que visitamos.

A respeito da prática pedagógica, Steiner dizia:

(...) o mais importante é aprender a ler na criança. E um verdadeiro e prático conhecimento humano orientado segundo os princípios *corpo, alma e espírito* conduz realmente a tal aprendizado. Por esta razão é tão difícil falar sobre a chamada Pedagogia Waldorf – pois a Pedagogia Waldorf não é exatamente algo que se possa aprender, sobre o qual se possa discutir: é pura prática, e pode-se realmente apenas relatar, através de exemplos, como a prática é utilizada em cada caso ou necessidade. (STEINER, 1994a, p. 9, grifos do autor)

A estrutura de organização das disciplinas (em épocas, como veremos mais adiante), os tipos de objetos utilizados (simples e feitos de materiais naturais), a disposição artística que se exige dos professores, os princípios educacionais a constituição administrativa da escola e outros elementos de ordem estrutural, são uniformizados e caracterizam as escolas Waldorf. Mas aquilo que o professor deve fazer diante do aluno (por que meios conduzirá determinadas situações e processos de aprendizagem particulares) não foi estabelecido de forma rígida.

As orientações didáticas de Steiner visavam, em geral, indicar caminhos possíveis aos professores (e não determinações invariáveis), deixando a cargo dos

docentes criar a melhor forma de atuar com sua classe em particular, baseando-se nos conhecimentos antropológicos da natureza humana e da Educação.

Em suas palestras de formação de educadores Waldorf (por volta de 1920) Steiner discursava sobre os fundamentos da Educação e, como desafio aos docentes, solicitava que estes criassem práticas pedagógicas coerentes com estes fundamentos. Boa parte das práticas pedagógicas que são comuns a maioria das escolas Waldorf, foram criadas neste mesmo sentido e, por serem consideradas muito boas pelos resultados que surtiram, foram socializadas e se tornaram algo semelhante à uma tradição nestas escolas.

Dessa forma, ser um educador Waldorf é, principalmente, conhecer a natureza do ser humano em desenvolvimento segundo a teoria antropológica e utilizar a sensibilidade diante de cada situação e de cada aluno específico para chegar mais perto o possível de uma Educação que não negue esta natureza, mas proporcione equilíbrio ao indivíduo.

O que o professor *sente* que sua classe (ou que um aluno) necessita, deve guiar a prática Pedagógica. E assim, cada classe se torna o espelho do professor principal, uma vez que é este quem compõe grande parte dos textos e poesias estudados pelas crianças, escolhe e conduz os contos de histórias, decide em que momentos irá introduzir determinados conteúdos, cria caminhos de produções artísticas que as crianças seguem e permeia toda a rotina da sala com sua personalidade.

### 3.1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA WALDORF

*(...) Que é preciso acontecer para que a pedagogia adquira novamente um coração?*

*Rudolf Steiner (2000, p. 33)*

A concepção antroposófica do desenvolvimento humano é o principal fundamento didático da Pedagogia Waldorf (STEINER, 2004a, p. 23). A partir dela foram estabelecidas algumas das principais características estruturais de cada período educacional<sup>73</sup> que, nestas escolas, assim como as fases do desenvolvimento – segundo a Antroposofia – muito se diferenciam.

O papel do professor, por exemplo, não é o mesmo em todos os graus de ensino. Na Educação Infantil, já que a criança aprende (sobretudo) por meio da imitação, o professor deve ser uma figura digna de ser imitada (STEINER, 2004a, p. 21). Na educação de crianças de sete a 14 anos (ou no segundo setênio), como é o *sentir* a atividade anímica mais atuante no indivíduo, o professor deve se tornar uma autoridade amada. E, a partir dos 14 anos, com o despertar do indivíduo para o pensamento lógico, o professor não deve mais esperar ser uma autoridade, mas estar munido de argumentos (científicos) para conquistar a admiração de seus alunos.

Como Steiner considerava que no primeiro setênio a capacidade de abstração do indivíduo ainda não está formada, não se faz, nas escolas Waldorf, qualquer tipo de iniciação à alfabetização na Educação Infantil. A alfabetização, iniciada apenas

---

<sup>73</sup> Referimo-nos aqui a três períodos educacionais: Educação Infantil, Educação Básica (primeira a quarta séries) e o restante do Ensino Fundamental (quinta a oitava séries ou, no caso da Pedagogia Waldorf, quinta a nona séries).

na primeira série do Ensino Fundamental ou do Grau<sup>74</sup> é, por sua vez, vinculada principalmente por meio de *imagens*, assim como a maioria dos conteúdos destinados às crianças no período entre a troca dos dentes e a maturidade sexual. Estas *imagens* são trabalhadas por meio de histórias, composições de aquarelas e outras produções pictóricas, poesias e outras formas artísticas.

Passando-se à terceira série (quando os alunos já têm aproximadamente nove anos) inicia-se, nas escolas Waldorf, o estudo sistematizado das *Ciências Naturais* que, antes disso, eram ensinadas de forma narrativa e descritiva aos alunos (STEINER, 2003b, p. 78). A passagem do Rubicão, que segundo Steiner, ocorre nesta idade, proporcionaria à criança um fortalecimento de sua autoconsciência e um distanciamento do mundo, que lhe permitiria compreender melhor o ambiente que a cerca (fundamento para a introdução das *Ciências Naturais* na terceira série) (STEINER, 2003b, p. 85)<sup>75</sup>.

O ensino das *Ciências Naturais* deve iniciar-se pelo reconhecimento do próprio Homem em suas semelhanças e diferenças com o restante da Natureza<sup>76</sup>, fazendo-se analogia entre a cabeça humana e os animais inferiores (como o polvo), o tronco humano e os animais superiores (como o rato) e demonstrando que o Homem se diferenciaria de todos os outros animais (e é o mais perfeito) por poder utilizar suas mãos em prol do mundo (STEINER, 2003b, p. 84).

---

<sup>74</sup> Na Pedagogia Waldorf o Ensino Fundamental é chamado de “Grau”, dessa forma tem-se a primeira série do Grau, a segunda série do Grau e assim sucessivamente. Esta linguagem é utilizada por toda a comunidade escolar. Ao nos referirmos a esta nomenclatura, própria das escolas Waldorf, utilizaremos Grau com letra maiúscula para facilitar a distinção de outros usos da palavra grau.

<sup>75</sup> A Sétima Conferência do livro *A arte da Educação II* (STEINER, 2003b, p. 77) Steiner dedicou, inteiramente, à explicação de como deveria ser a introdução do ensino de *Ciências Naturais* nas escolas Waldorf.

<sup>76</sup> Lembramos que, para Steiner, ao se descrever qualquer coisa do reino natural jamais poderia-se deixar de “incluir o ser humano, pois no homem se reúnem todas as atividades da Natureza” (STEINER, 2003b, p. 85).

Para Steiner tal ensino teria um valor moralizante, pois, dessa forma, despertar-se-ia na criança uma *imagem emocional* de que o que a diferencia do restante da Natureza é algo que lhe proporciona a capacidade de cuidar desta mesma Natureza, o que lhe atribui responsabilidades (STEINER, 2003b, p. 84).

Passando a um outro ponto marcante do caminho educacional proposto por Steiner, constatamos que ele consiste em oferecer ao aluno um mínimo de elementos prontos, para suscitar neste a tentativa de conseguir, por esforço próprio, aquilo que se torna uma necessidade em sua experiência. Há um princípio desafiador inerente à fundamentação para a prática da Pedagogia Waldorf, pois, como anunciou Steiner: “Nuestro objectivo mayor es de formar seres humanos libres, aptos para establecer, por si mismos, metas y direcciones para sus vidas” (STEINER, 2005).

Nos brinquedos e na brincadeira Waldorf encontramos o simples (no objeto) atuando como gerador de complexidade (na formação cognitiva). Algo que se dá por meio do trabalho com objetos sem grande elaboração que, como discutiremos adiante, desafiam a criança a utilizar suas capacidades cognitivas para se satisfazer durante o ato de brincar.

Ao entrar numa escola Waldorf de Educação Infantil, observamos a totalidade de alunos (normalmente variando entre 20 e 25 ao todo) interagindo entre si e dispondo do espaço da escola com grande desenvoltura. Eles brincam livremente a maior parte do tempo<sup>77</sup>, sendo direcionados apenas em atividades que compõem, também de maneira lúdica, meios que permitem a fruição de suas energias interiores, como o desenho livre, as rodas rítmicas, a alternância entre a

---

<sup>77</sup> Coerentemente com a idéia de Steiner de que o brincar livre seria uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança na primeira infância.

concentração (organização) e expansão (desordem) dos objetos utilizados – relacionada a respiração – entre outras atividades.

Uma forma de brinquedo característica da escola de Steiner é o que denominamos de “materiais em estado bruto” (ver Figura 1). Estes objetos (trançados de cipó, blocos irregulares de madeira, cascas de coco, sementes ou grãos - não comestíveis<sup>78</sup> - conchinhas, pedras, entre outros) não pretendendo representar nenhum elemento específico do mundo ambiente da criança, tornam-se então tudo aquilo que a ela convir no ato lúdico.

Em *O julgamento moral na criança*, Piaget (1977, p. 26) também relata perceber a tendência de crianças até três anos de idade de adaptar qualquer objeto ao seu jogo. Por meio da observação das reações de crianças até três anos de idade frente a bolinhas de gude, por um determinado período, Piaget afirma:

No dia em que se brinca de comidinha, as bolinhas servem de alimentos para serem cozidos na panela. No dia em que o interesse está nas classificações e nos arranjos, as bolinhas são amontoadas nas concavidades da poltrona etc. Em geral, no brinquedo, não há, portanto, regras.

Nas escolas Waldorf os brinquedos têm a intencionalidade de estimular esta faculdade da criança durante todo o Jardim de Infância. A autora Edda Bomtempo que percebe a presença deste tipo de brincadeira (com o que ela chama de “substituição” da identidade do objeto) até os cinco anos de idade (BOMTEMPO, 2001, p. 137) explica que:

(...) ao brincar com uma boneca que não traga nenhuma idéia pronta como chorar, andar ou falar, esta brincadeira apresentará vários estágios: aos 2 anos, ela atribuirá à boneca ações independentes

---

<sup>78</sup> Não se utiliza grãos comestíveis em brincadeiras, pois, considera-se o alimento sagrado.

como dormir, chorar, ver, etc.; 6 meses mais tarde, além dessas ações, ela atribuirá, também, experiências emocionais como dor e medo e, finalmente, aos 4 ou 5 anos experiências cognitivas serão atribuídas à mesma boneca.

A partir desta referência podemos perceber que, também para esta autora, a falta de definições específicas nas expressões e habilidades do brinquedo contribui para que o processo imaginativo seja mais rico.

A indefinição transfere à imaginação da criança a potencialidade de “ser” simbólico do objeto. O esforço de aproximar o brincar, à realidade “ideal” para o sujeito, desencadeia o aprimoramento de sua capacidade mental de criar e vivenciar imagens interiores.



FIGURA 1 - ALGUNS DOS MATERIAIS EM ESTADO “BRUTO” UTILIZADOS COMO BRINQUEDOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL WALDORF

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

As bonecas utilizadas nas escolas Waldorf têm proporções de corpo parecidas com as proporções das crianças, mas não têm um rosto definido (ver



Figura 2). Aconselha-se aos pais que tenham uma boneca assim em casa para que seu filho tenha a opção de utilizá-la.

Como Renate Keller Ignácio ressalta:

Os brinquedos devem ser os mais simples possíveis [sic]. Quanto mais simples for um brinquedo, mais a criança se tornará ativa em seu interior, em sua fantasia. Uma boneca, por exemplo, pode ser um pano de algodão amarrado no meio, para formar a cabeça, e dois nós , em duas pontas, como mãos. Quando a criança brinca com essa boneca, ela tem de fazer o esforço da fantasia, para imaginar os olhos, a boca, os cabelos etc. Ela conversa com a boneca e a faz chorar, rir, comer. Esse movimento interior da fantasia é tão importante para a criança como o movimento de seu corpo físico. Se déssemos uma boneca 'perfeita', que pisca os olhos, chora, anda, faz xixi 'de verdade', é como se puséssemos então a fantasia da criança numa camisa-de-força, e ela se atrofia. (IGNÁCIO, 1995, p. 26)



FIGURA 1 - ESTILO DE BONECA UTILIZADA NAS ESCOLAS WALDORF. NÃO POSSUI FACE DEFINIDA E É CONSTITUÍDA TOTALMENTE DE MATERIAIS QUE CONSERVAM SUAS CARACTERÍSTICAS ORIGINAIS

FOTOGRAFIA: PAULO ROBERTO SOUZA DE BRITO

Na escola de Steiner evita-se que qualquer boneca ou animal, de madeira ou pano, possuam face com expressão determinada. Em geral, o máximo que se pode encontrar em um brinquedo Waldorf são “pontos” ou “bolinhas” demarcando o lugar dos olhos, do nariz e da boca. Tal característica é mantida, pois, acredita-se que “frente à boneca de guardanapo a criança precisa imprimir um esforço para torná-la humana que terá um efeito plasmador”<sup>79</sup> (STEINER, 1996a, p. 25).

Ao distanciar o brincar da capacidade predominantemente perceptiva, oferece-se à criança um desafio, que se torna crescente à medida que ela desenvolve suas capacidades interiores de incrementar o objeto (digo isso, pois, no “perceber”, que designa a captação de existências provenientes do objeto para impressão na mente, há a composição do interior pelo exterior, enquanto que no “imaginar” imprimi-se no objeto, num dado momento e com desfrute individual (com o que se tinha composto por meio de objetos exteriores, algo que nele inexistente)). Essa incrementação é incentivada, neste contexto, pela busca da satisfação pessoal da criança no ato de brincar. Não obstante, este exercício será para ela o predecessor da capacidade expressiva, pois, para ir de um a outro basta que ela fixe suas impressões interiores no tempo e no espaço e para desfrute comum.

---

<sup>79</sup> Plasma, do grego, obra modelada. Para a Antroposofia, assim como para o Espiritismo, a matéria, como energia espiritual condensada, é formada e moldada pela atuação de forças espirituais inteligentes (ação à qual refere-se a palavra plasmar). No caso da criança que brinca com a boneca de face indefinida, a força espiritual inteligente é ela mesma, que em seu esforço, desenvolve possibilidades cognitivas que estarão envolvidas em seus processos de aprendizagem posteriores. Segundo o que indica Antunha (2001, p. 35) “(...) a escala mamífera não nasce tão pronta (quando comparada à escala reptiliana) tendo em vista um longo programa a ser desenvolvido, exigindo anos para sua consecução. Nesse sentido, a partir do vínculo materno (...) e percorrendo toda a complexidade de comportamentos que as crianças desenvolvem durante a primeira e segunda infância, nota-se a importância fundamental que têm os jogos para a construção do ser”.

Há também a utilização de brinquedos trabalhados, que ganham forma por meio da escultura na madeira ou do artesanato (ver Figura 3). Neste grupo encontramos cavaleiros de pau, cavalos e coelhos com rodinhas, carrinhos e canoas, bichinhos de algodão, entre outros. Todos as peças de madeira são lapidadas na marcenaria da própria escola e conservam, invariavelmente, sua cor natural, sendo no máximo envernizadas. Enquanto que os brinquedos de pano são costurados pelas próprias professoras no período de aulas<sup>80</sup>.



FIGURA 3 - CAVALINHO DE MADEIRA ESCULPIDO EM UMA DAS ESCOLAS WALDORF QUE VISITAMOS

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

Nas narrativas infantis das escolas Waldorf o princípio desafiador é semelhante, pois, é através da ausência de elementos (dramatização, ilustrações, comentários da professora...) que se propõe desenvolver as capacidades

---

<sup>80</sup> Nas escolas Waldorf as professoras de Educação Infantil ficam permanentemente desempenhando atividades úteis enquanto observam os alunos em suas brincadeiras livres. Esta prática está relacionada à intencionalidade de dar à criança um exemplo sadio de pessoa adulta, que empenha-se em contribuir com seus talentos ao meio em que está inserida. Esta prática provém da orientação antroposófica de que a criança, até a troca dos dentes, aprende por meio da imitação.

imaginativas da criança. Este trabalho é, entretanto tão diferenciado daquele que encontramos tradicionalmente, que se faz necessário uma contextualização.

STEINER (1996a, p. 12) enuncia que “Quem quiser conhecer a essência do Homem em desenvolvimento deverá partir de uma observação da natureza oculta do ser humano em geral”. Esta frase traduz, em grande parte, o significado do trabalho com as narrativas infantis nas escolas Waldorf.

Postula a Antroposofia que, durante o passar dos tempos, enquanto a humanidade progredia em maturidade (filogênese), o Homem envolto em suas experiências de vida e tradições, sintetizou, por meio de representações oníricas, conteúdos inconscientes, esclarecedores de grandes verdades concernentes à vida humana (PASSERINI, 1996).

Estes conteúdos foram recolhidos em diversas épocas e formaram um acervo que hoje constitui os Contos de Fadas, as Fábulas, o Velho Testamento, os Contos Nórdicos entre outras narrativas, inclusive o Folclore Brasileiro (PASSERINI, 1996).

Como se acredita, na Antroposofia, que a *ontogênese* humana reproduz, em um período reduzido, a *filogênese* humana, cada grupo de histórias (por ter surgido, em épocas diversas) corresponde a uma fase da infância e pré-adolescência.

Tal é a importância dada ao conto de histórias nas escolas Waldorf, que sua preparação passa por um cuidadoso processo, voltado a oferecer às crianças os conteúdos que estas anseiam da forma mais receptível possível.

Antes de se colocar à frente dos alunos para iniciar o conto de uma história, uma Professora Waldorf trilha um longo caminho de preparação. Escolher uma história para uma sala de Educação Infantil, é uma tarefa minuciosa que exige da Educadora um profundo conhecimento da turma e dos princípios do desenvolvimento infantil segundo a Antroposofia.

Para selecionar um conto, ela precisa pesquisar e examinar numerosas histórias até estar certa de que encontrou aquela que melhor corresponde ao “momento da turma”. Cada grupo de alunos possui suas particularidades e demandam o conto de uma história em especial, capaz de responder às suas inquietações sobre certas verdades relacionadas à vida humana (PASSERINI, 1996).

Os contos de fadas são coletados em suas fontes originais como, por exemplo, nas obras dos Irmãos Grimm. Na Educação Infantil há a intencionalidade de se aproximar ao máximo as palavras utilizadas nas narrações, daquelas contidas nas obras originais. O mesmo acontece em relação aos conteúdos destas histórias que, em geral, contêm trechos que podem ser considerados (em contextos não-Waldorf) “pesados” para as crianças. Como é o caso da versão original de *Branca de Neve*, em que a bruxa, capturada pelos sete anões, é obrigada a dançar até a morte sobre sapatos em brasa.

Segundo o proprietário de uma das escolas Waldorf pesquisadas, as crianças não têm o mesmo impacto que os adultos diante dos acontecimentos de um Conto de Fadas. A morte da bruxa é, para elas, a representação da morte do mal e isso retira do acontecimento a conotação de perversidade. Os personagens e elementos de um conto de fadas são imagens arquetípicas, que podem ser representados de forma diferente em cada cultura, mas sempre irão se referir a uma idéia que é universal.

Sendo assim, após ter escolhido a história que irá contar, a professora deve relê-la numerosas vezes para decorá-la e, principalmente, para eliminar qualquer preconceito seu sobre seu enredo (PASSERINI, 1996).

Para contar a história a docente deve preparar um ambiente agradável à meia luz, onde as crianças se sentarão ao chão e em roda (no caso da pré-escola). Faz-se o conto sem o apoio de nenhum livro ou gravura. Ouve-se apenas a voz da Professora acompanhada, às vezes, do soar de um Kântele (instrumento musical semelhante à harpa, muito utilizado nas escolas Waldorf).

A entonação de voz utilizada é contínua, para que a criança não seja induzida a se emocionar mais ou menos com certas partes da narração. Sua vivência do conto deve variar de acordo com suas próprias características interiores (PASSERINI, 1996). Além disto, o professor nunca faz, durante ou ao final do conto, comentários como: “o que vocês entenderam dessa história?”, pois, procura-se não oferecer aos alunos uma conclusão, um conteúdo pronto. Por fim, a mesma história é recontada várias vezes à mesma turma até que os alunos se tornem capazes de transmiti-la com começo, meio e fim.

O conto de histórias para as crianças do Ensino Fundamental é mais livre de diretrizes do que para as crianças da Educação Infantil. Os contos de fadas são contados dos quatro anos de idade até a primeira série do Grau<sup>81</sup>. Depois disso, na segunda série vêm as Fábulas, na terceira série o Velho Testamento (com a História Bíblica da Criação)<sup>82</sup>, na quarta série cenas da História Antiga, na quinta, cenas

---

<sup>81</sup> Steiner (STEINER, 1999a, p. 21) orienta para que os Contos de fadas sejam contados dos quatro aos sete anos de idade e, que nas demais séries sejam contadas outras histórias. Contudo, no livro *Os contos de fadas* (STEINER, 2002c) Steiner afirma que “por toda a nossa vida, passa pelas mais profundas vivências da alma aquilo que se expressa nos contos de fadas”, ou seja, que estes contos respondem às questões interiores do Homem durante toda a sua vida e não só na infância.

<sup>82</sup> No período em que fizemos pesquisa de campo na escola Waldorf observamos o conto de vários trechos da História da Criação na terceira série, pois esta é a história que responde a questões interiores das crianças nesta fase da vida (segundo a Antroposofia), contudo, isto não impede que o professor Waldorf insira outras histórias (paralelamente) no trabalho com o restante dos conteúdos. No mesmo período de nossa pesquisa de campo, por exemplo, pudemos presenciar o conto da história (verídica) de uma família que emigrou para Curitiba no início do século XX (os bisavós da professora de turma) com grande riqueza de detalhes sobre roupas que usavam, com o que trabalhavam, como eram os meios de transportes, etc. E tal história constituiu-se de um estímulo para a introdução de um conteúdo de matemática.

históricas da Idade Média, na sexta, cenas da História Moderna (em que se trabalha a História da cultura local), na sétima série Narrativas sobre os povos e, na oitava, Conhecimentos etnológicos<sup>83</sup> (STEINER, 1999a, p. 21).

Como já falamos anteriormente, ao escolher o conjunto de histórias que seriam contadas a cada série do Grau, Steiner baseou-se na história da filogênese humana relacionando-a com a ontogênese. Pelo que pudemos entender ao conversar com um professor Waldorf (sobre o porquê de, em geral, não se contar histórias da cultura regional na primeira infância), os contos de Fadas surgiram em um momento em que a humanidade tinha uma maturidade anímica semelhante à de uma criança de quatro a sete anos de idade. As histórias brasileiras desta época não foram conservadas, pois os arquétipos de nosso Folclore, por exemplo, não correspondem à primeira infância, mas à segunda infância ou à adolescência e, dessa forma, é nesta época que se trabalha mais com os conteúdos e elementos folclóricos brasileiros na escola Waldorf.

Além disso, personagens como o Saci, o Curupira e a lara (entre outros), sendo considerados como seres da Natureza, semelhantes aos Elfos e os gnomos (mais usados por outras culturas), também fazem parte do trabalho com imagens nas escolas Waldorf e permeiam o imaginário das crianças (sobretudo no Grau).

É muito importante ressaltar que, apesar de Steiner (1999a, p. 21) recomendar o conto do Velho Testamento Bíblico na terceira série, ele não tinha uma visão criacionista da origem da Terra e dos seres vivos. Sua discordância em relação a Darwin e Haeckel dirigia-se, sobretudo, ao monismo<sup>84</sup> adotado por estes

---

<sup>83</sup> Possivelmente na época em que ministrou esta conferência (de 21 de agosto a 6 de setembro de 1919) Steiner ainda não havia implantado a nona série nas escolas Waldorf, já que suas recomendações sobre contos neste contexto vão apenas até a oitava série.

<sup>84</sup> “O monismo, do grego ‘monos’, ‘único’, é uma concepção filosófica que sustenta existir apenas uma espécie de substância ou realidade fundamental” (CAPRA, 1982, p. 159).

dois pesquisadores, entretanto, quanto à teoria evolucionista, Steiner demonstrava concordância, pois, ainda que para ele, esta teoria não desse conta de detalhar o universo completo das ocorrências envolvidas no desenvolvimento da vida na Terra, ela estava bastante próxima do acerto no que dizia respeito à realidade material. No livro *Reencarnação e carma: à luz das modernas concepções da Ciência Natural*, ao comentar o desenvolvimento epistemológico da Ciência Natural, Steiner desenvolve o seguinte raciocínio:

[Até Darwin] Apesar dos esforços feitos, nada era possível opor razoavelmente ao que Lineu, o grande naturalista do século XVIII, afirmou: 'As espécies existentes do reino animal e vegetal são tantas quantas no princípio foram originalmente criadas.' Não estávamos, aí diante de tantos milagres da Criação quantas eram as espécies de plantas e animais? De que nos servia nossa convicção de que Deus não podia ter ressuscitado Lázaro por uma intromissão sobrenatural na ordem natural, por um milagre, se éramos obrigados a aceitar todos esses intocáveis acontecimentos sobrenaturais? Veio então Darwin e nos mostrou que, por leis naturais imutáveis – a da adaptação e a da luta pela existência – as espécies vegetais e animais surgem à semelhança dos fenômenos da natureza inanimada. Ficou, assim, preenchida a lacuna que havia em nossa explicação da natureza.

Segundo uma Professora Waldorf, pode-se aceitar, a partir da teoria antropológica, que o Velho Testamento contenha uma alegoria da história do desenvolvimento da Terra, entretanto, ela não pode ser tomada literalmente. Além disso é preciso ressaltar, ainda, que no conto do Velho Testamento, na terceira série, não conseguimos identificar uma iniciativa religiosa. A religiosidade das escolas Waldorf está inserida, como veremos mais adiante, nas práticas diárias de todas as séries como meio de *religação* dos indivíduos com a Natureza. Não obstante, da maneira como é contado, em sequência aos outros contos que



permeiam a Pedagogia Waldorf, o Velho Testamento torna-se mais um transmissor de imagens arquetípicas as crianças.

Quando se trata de relatos históricos, os professores do Grau devem, de preferência, compor um texto próprio, baseado na leitura de vários livros de história, para trabalhar os conteúdos com os alunos.

Na primeira e segunda séries do Grau (em que se conta Contos de Fadas e Fábulas, respectivamente), em caso de o professor não encontrar uma história que corresponda ao momento da turma, ele mesmo deverá criá-la baseando-se no princípio de transmitir idéias arquetípicas coincidentes à fase dos alunos, sempre trabalhando imagens por meio da linguagem.

Na ausência de imagens prontas<sup>85</sup> (exteriores) durante o conto, os alunos são desafiados a criar, eles mesmos, as representações mentais correspondentes à exposição oral do Professor. Como explica Passerini, o ser humano tem a necessidade de vivenciar imagens (PASSERINI, 1996), sendo suscitado a criá-las, quando estas não são oferecidas. Entretanto, se uma figura é mostrada para representar, num exemplo, a Princesa da história, a criança fica presa a este estereótipo e seu ímpeto de utilizar a imaginação será menor.

Pode-se compreender o grande poder das imagens, e a necessidade de vivenciá-las quando observamos crianças, jovens, pessoas de qualquer idade, todos os dias, assistindo novelas, desenhos ou filmes. O advento e o sucesso das imagens vividas através da tecnologia dos meios de comunicação, no cinema, televisão, vídeo, jogos de computador, fliperama, revistas em quadrinhos, parecerem preencher um vazio. Mas, em geral, são elas passivamente recebidas, vividas superficialmente e rapidamente esquecidas. (PASSERINI, 1996, p. 104)

---

<sup>85</sup> Há a ausência de imagens prontas, contudo há a presença de imagens arquetípicas conduzidas pela palavra. A representação mental desta imagem arquetípica depende de cada ouvinte.

O exercício de transformar um conteúdo oral em imagens interiores, ajuda na formação do gosto estético da criança. Ela se torna então, capaz de imaginar com mais clareza (BUCK; OLIVEIRA, 2003). “Todas essas influências intencionadas, proporcionam à criança um ambiente propício para o desenvolvimento de talentos artísticos. Sua criatividade e liberdade são cultivadas e estimuladas” (BUCK; OLIVEIRA, 2003, p. 108).

Como Passerini (1996) expõe, questiona-se a utilização de desenhos animados, filmes, etc. com crianças, pois eles:

(...) continuam a desenvolver o que já, em geral, está muito desenvolvido, ou seja, sua [da criança] capacidade perceptiva em detrimento da imaginativa. Aprender a ouvir e a imaginar é a função e o objetivo de narrar Contos de Fadas e outras histórias. (p. 118)

Passando a outras características, devemos mencionar que no Ensino Fundamental (Grau) a estrutura de ensino Waldorf se diferencia, em muito, da maioria das escolas não-Waldorf que conhecemos. Em suas salas de aula, as crianças são organizadas nas carteiras de acordo com os princípios de equilíbrio dos temperamentos enunciados por Steiner.

O professor deve considerar a planta da sala como um grande ser humano estando ele situado na cabeça. Olhando para a sala, ele deve situar do lado esquerdo (do lado de seu coração) as crianças de temperamento sangüíneo, do lado direito (ou da mão que, predominantemente, é a mais forte), as crianças de temperamento colérico. Em local diametralmente oposto aos sangüíneos (ou seja, do lado inferior direito da sala) deve situar os melancólicos e, do lado diametralmente oposto aos coléricos, deve situar os fleumáticos.

O princípio de colocar juntas as crianças de mesmo temperamento segue a mesma sabedoria da homeopatia (de tratar a fonte dos desequilíbrios com o seu igual). Segundo Steiner:

...as crianças também atuam umas sobre as outras. E o curioso é o seguinte: dividindo-se as crianças em quatro grupos de temperamento igual e colocando as iguais lado a lado essas disposições não interagem de modo a intensificar-se, e sim a burilar-se. Um grupo de crianças sangüíneas, por exemplo, não intensifica seu temperamento: elas se burilam umas às outras. (STEINER, 1999a, p. 18)

Ou seja, crianças coléricas tendem a dar-se muito bem e tornarem-se ainda mais coléricas diante de crianças fleumáticas. Num exemplo bastante estereotipado, podemos dizer que, quando contrariada, a criança colérica tende a “explodir” e acuar a criança fleumática que, por seu temperamento, tende a não querer levar a briga adiante e fazer o que a criança colérica lhe pediu. Dessa forma o colérico se torna mais colérico, e o fleumático se torna mais fleumático.

Ao contrário, quando se coloca duas crianças coléricas para se relacionar intensamente (sentando uma ao lado da outra na sala de aula), elas logo percebem (ou sentem) que precisam conter seus impulsos explosivos para conviverem<sup>86</sup>. Se uma tem um “ataque de nervos” a outra responde na mesma intensidade, e isso faz com que as duas saboreiem seus impulsos e tenham um espelho diante de si.

---

<sup>86</sup> Nós presenciamos em uma das salas um atrito entre crianças coléricas. Neste momento o professor agiu como mediador, mas procurou não interferir muito na “briga” que se iniciou. Segundo ele, o papel do professor em situações como esta é evitar que a briga passe para a agressão física, sem, no entanto, impedir que as crianças vivenciem o impulso de seu temperamento (no caso colérico) que é esbravejar muito. Dessa forma ela mesma irá aprendendo a regular-se, principalmente porque não só falará mas também ouvirá muito do outro colérico. Já se fosse reprimida ela não aprenderia a lidar com seus impulsos e seria mais explosiva quando não houvesse a presença de um repressor.

Utilizamos como exemplo as crianças de temperamento colérico, mas em todos os outros casos o efeito é o mesmo. As crianças de temperamento sanguíneo com seus impulsos de dispersão, de sonho contínuo, as fleumáticas com sua introspecção e as melancólicas com seus pesares tendem a relativizar seus comportamentos diante de colegas semelhantes a elas, e isso lhes proporciona um passo no sentido do equilíbrio.

A organização da grade de aulas nas escolas Waldorf também é bastante característica. Em uma de suas palestras a futuros professores da primeira escola Waldorf, Steiner enuncia:

Bem, desde o início quero chamar sua atenção para o fato de darmos grande valor a uma estruturação do ensino concentrada ao máximo. Sem isso não poderemos levar em conta todas essas coisas que acabo de abordar, principalmente os temperamentos. Por esse motivo não teremos o que, lá fora, é denominado plano de aulas. Nesse sentido trabalharemos na direção oposta à da instituição que representa o ideal de educação materialista moderna. Em Basileia, por exemplo, fala-se em aulas de quarenta minutos. Logo a seguir vem algo diferente. Isso nada mais significa senão apagar logo em seguida tudo o que se passou nos quarenta minutos anteriores, provocando nas almas uma tremenda confusão. (STEINER, 1999a, p. 18)

Tendo se oposto ao formato de aulas compartimentadas que encontrava em escolas não-Waldorf, Steiner preconizou um ensino por épocas, que se dariam em grandes períodos de aproximadamente quatro semanas.

Dessa forma, os alunos Waldorf não têm aulas de Português, Matemática, Ciências, História, etc., todas no mesmo dia e nem mesmo na mesma semana. As aulas são organizadas de forma que durante, aproximadamente, quatro semanas, as crianças se aplicam ao estudo das letras e somente após um grande mergulho nesta época específica, irão dirigir suas atenções à outra disciplina.

A divisão das disciplinas em épocas tem várias intencionalidades. Entre elas podemos destacar a de oferecer tempo para que as crianças interiorizem cada conteúdo, a de dar tempos diferenciados a cada criança de acordo com seu ritmo<sup>87</sup> e também a de utilizar o sono como um auxiliar da aprendizagem, já que a Antroposofia (segundo alguns professores Waldorf) afirma que os conteúdos aprendidos pelo indivíduo durante o dia seriam (re)processados e sintetizados durante o sono.

Esta última afirmação encontra confirmação no trabalho de Louzada e Menna-Barreto (2004, p. 45) que afirmam que “de todas as hipóteses sobre as funções do sono, uma que tem ganhado força nos últimos anos é a importância do sono para a consolidação do aprendizado”.

A organização das disciplinas em épocas não se torna monótona para as crianças porque é combinada a atividades bastante diversificadas que são ministradas de acordo com o dia da semana. As aulas Waldorf que mais se assemelham àquelas que costumamos encontrar na maioria das escolas não-Waldorf (ou seja, das crianças sentadas observando a professora ao quadro), não se estendem por mais que duas horas ao dia. No restante do período, as crianças vivenciam o conteúdo de forma muito diferenciada, em aulas complementares que,

---

<sup>87</sup> Em geral as crianças fleumáticas demoram mais para fazer as atividades, pois, são muito reflexivas e se dispersam com facilidade. Considerando isso, os professores Waldorf que observamos nunca davam broncas nas crianças fleumáticas por terem demorado mais que as outras em uma atividade, mas ofereciam mais tempo a elas enquanto davam outra atividade às outras crianças, procurando não frustrar aquele que se demorou fazendo-o interromper a atividade sem terminá-la (a divisão das disciplinas em épocas permite que isto seja feito sem prejuízo para as crianças).

em geral, contêm o estudo de uma outra língua ou de atividades artísticas e artesanais<sup>88</sup>.

Rodas rítmicas, pintura em aquarela e recitações de poemas são algumas das práticas às quais os professores recorrem durante um dia letivo. Por esta razão, as aulas são empolgantes e as crianças sentem-se ávidas por participar delas.

As exigências que Steiner determinou ao professor que decidisse lecionar em uma escola Waldorf são bastante extensas. Para direcionar as práticas de música, pintura e recitação, por exemplo, o professor teria que dominar (ao menos num nível intermediário) todas estas formas artísticas. Além disso, o conhecimento profundo da teoria antroposófica seria fundamental.

Para oferecer aos professores esta formação específica, foram criados cursos de formação de professores Waldorf<sup>89</sup> nos países em que estas escolas se fixaram. No Brasil esta formação tem a duração de quatro anos.

Não obstante, a formação institucional não constitui o único pré-requisito para um professor Waldorf. Ele não pode, por exemplo, deixar que seu próprio temperamento o domine durante as aulas, trazendo uma disposição única e radical aos seus alunos (STEINER, 2004a, p. 14). Deve ter a capacidade de vivenciar qualquer um dos temperamentos de acordo com aquilo que quiser transmitir, sendo

---

<sup>88</sup> Mesmo as aulas expositivas das escolas Waldorf são baseadas na tríade *pensar, sentir, querer*. Dessa forma, para exemplificar, bem no início da aula as crianças podem relembrar o que ocorreu na aula do dia anterior (*pensar*), depois vivenciar imagens por meio do conto de uma história (*sentir*) e depois fazerem alguma atividade relacionada ao conteúdo trabalhado (*querer*). O importante é que as crianças sejam levadas a raciocinar, agir e se emocionar intensamente por meio conteúdo trabalhado.

<sup>89</sup> No Brasil existem alguns centros de formação de Professores Waldorf. Um deles se encontra em Santa Catarina e atende a interessados na formação pedagógica antroposófica de todo o sul brasileiro.

melancólico ao contar a parte triste de uma história, silenciado (“fleumaticamente”) quando isto for significativo para o momento; sendo sangüíneo ao chamar as crianças para uma atividade lúdica, e colérico ao vivenciar a firmeza de um ritmo.

O professor também deveria, segundo Steiner saber trabalhar enlaçado aos sentimentos que correm entre seus alunos, tomando como estratégia didática toda a nuance de humor que cada conteúdo viesse a suscitar nas crianças.

A esse respeito Steiner diz:

Um professor de classe capaz de ensinar durante duas horas sem fazer as crianças rir de algum modo é um mau professor, pois nunca possibilita que elas se dirijam à superfície de seu corpo. Um professor que não consegue ao menos comover sutilmente as crianças, de modo que elas se interiorizem, também é um mau professor; pois falando-se em extremos, deve haver uma alternância entre o ambiente pleno de humor, quando as crianças riem – não é preciso chegar ao riso: elas devem divertir-se internamente –, e o ambiente trágico, comovente, choroso – elas não precisam chorar, mas têm de interiorizar-se. Eis o que é necessário: criar um ambiente anímico no ensino. (STEINER, 1996b, p. 19)

Além disso, outras habilidades, como a de preparar os próprios livros ou mesmo de escrever versos significativos para cada turma ou aluno são essenciais a estes professores:

A este respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como é impossível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deveria ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem realmente é e do que *vem* a ser enquanto se desenvolve no decorrer da infância. (STEINER, 1997a, p. 18, grifo do autor)

Para Steiner, a Pedagogia (enquanto prática) não podia ser uma ciência, mas uma arte. Segundo suas palavras:

Na vida, é importante que as relações entre o indivíduo e seu meio ambiente sejam corretamente reguladas. Nós podemos comer e digerir de maneira adequada os produtos fornecidos pelo mundo exterior; mas não nos alimentariamos bem se ingeríssemos com alimento produtos que já tivessem, até certo ponto, sido digeridos. Isso demonstra que certas coisas têm que ser assimiladas do exterior sob determinada forma, tornando-se importantes para a vida pelo fato de continuarem a ser processadas pelo próprio homem. O mesmo acontece em áreas mais elevadas, com por exemplo na pedagogia, na arte da educação. O que importa na arte de educar é aquilo que aprendemos e aquilo que o educador, enquanto lida com o ensino, deve inventar a partir do que aprendeu. Quando aprendemos a pedagogia como uma ciência composta de várias teses e vários princípios bem formulados, isso, para a arte de educar, significa o mesmo que escolher para alimentar-se alimentos já pré-digeridos por outras pessoas. Mas quando, por outro lado, assimilamos a antropologia, o conhecimento da essência do ser humano pelo aprendizado, chegando assim a compreender o homem, então acolhemos o correspondente aos alimentos oferecidos pela natureza. Na prática do ensino, a própria arte pedagógica desponta desse conhecimento do homem para cada caso individual. A cada instante ela tem de ser inventada pelo professor (STEINER, 1997a, p. 42)

### 3.2. A ESCOLA WALDOR ESTUDADA

*Com sua luz querida  
o sol clareia o dia  
E o poder do espírito,  
que brilha na minha alma,  
dá força aos meus membros.  
No brilho da luz do sol, ó Deus,  
Venero a força humana  
que tu, bondosamente,  
plantaste na minha alma,  
para que eu possa estar  
ansioso em trabalhar,  
para que eu possa ter  
desejo de aprender.  
De ti vêm luz e força.  
Que para ti refluam  
amor e gratidão.*

*Rudolf Steiner*

Situada em uma área periférica da cidade de Curitiba, a Escola Waldorf estudada atende atualmente a turmas do Maternal à Educação Básica e conta, ao



todo, com 60 alunos. A distribuição destas crianças nas turmas configurava-se da seguinte maneira no período da pesquisa de campo<sup>90</sup>: 12 alunos no Maternal, nove no Jardim da manhã, sete no Jardim da tarde, 10 na primeira série, 11 na segunda série, seis na terceira série e seis na quarta série.

Do total de alunos, cerca de 10% são bolsistas. Segundo depoimento da secretária da escola só não se aceitava um número maior de bolsistas na escola, por falta de recursos.

Criada em 1994 pela iniciativa de cinco pais interessados em introduzir seus filhos em uma instituição que trabalhasse com a Pedagogia de Rudolf Steiner, a escola pesquisada constitui-se, atualmente, da associação de 45 pais e está aberta para acolher novos associados. Esta formação em associação é uma característica de grande parte das escolas Waldorf, que, em geral não têm um proprietário.

Trabalham na escola quatro “professores oficiais” (de primeira a quarta séries ou Grau), uma professora de alemão, uma professora de inglês, uma professora de música, três professoras de pré-escola, uma auxiliar de pré-escola, uma secretária e uma auxiliar de serviços gerais; além de um grande grupo de pais e colaboradores que quotidianamente oferecem contribuições à escola em atividades como: artesanato, marcenaria, costura, etc.

Os professores do Grau, além da aula principal (da qual falaremos mais adiante) ministrada todas as manhãs das 7h 30m às 9h 30m, trabalham também algumas das “aulas avulsas” – aquarela, trabalhos manuais, argila e jogos – desde após o recreio (10h) até às 12h 25m.

---

<sup>90</sup> A pesquisa de campo desenvolveu-se de março a junho de 2005.

O espaço físico externo da escola é amplo, contém um concentrado de árvores do lado direito, reservado às crianças da pré-escola e algumas espalhadas pelo restante do espaço, com poucas áreas calçadas, sendo a maioria coberta por grama (ver Figura 4). A Figura 5 é a vista que se pode ter da sala da terceira série. As crianças costumam correr e brincar, durante o intervalo, no gramado que se pode observar nesta figura. Este também é um dos espaços que um dos Professores utiliza para desenvolver a aula de jogos que ministra para todas as séries do Grau.



FIGURA 4 - VISÃO FRONTAL DA ESCOLA ESTUDADA. PRÉDIO PRINCIPAL. À DIREITA DA FOTO ESTÁ UM PROFESSOR MINISTRANDO UMA AULA DE JOGOS

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA



FIGURA 5 - VISÃO QUE SE TEM DA JANELA DA SALA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

O terreno da escola contém três prédios que foram construídos em períodos diferentes. O mais antigo deles – que é uma casa adaptada para a função escolar (ver Figura 4) – abriga a secretaria, a cozinha e o espaço da pré-escola. O interior deste prédio possui uma decoração muito característica das escolas Waldorf. As portas e todos os móveis são de madeira apenas envernizada, há “cantos” suavizados<sup>91</sup> com leves tecidos de cor clara (cor-de-rosa, azul, etc.) que partem do teto fazendo ondas até a parede (ver Figura 6 – Lateral de uma das salas utilizadas pela Educação Infantil), existem muitas peças de artesanato em materiais naturais e

---

<sup>91</sup> A utilização de cores suaves nas salas tem uma intencionalidade terapêutica. Em geral as crianças de hoje são bastante ativas, porque interagem diariamente com um mundo muito estimulante. Como as cores suaves têm um poder calmante (ver Walker (1995)), um ambiente permeado por elas contribui para diminuir a excitação dos alunos. Segundo um professor da escola Waldorf pesquisada, em casos particulares, em que, pelo contrário, a maioria das crianças de uma classe se mostram apáticas, deve-se utilizar cores mais vibrantes no interior da sala para estimulá-las.

rústicos como móveis de galhos, cestos de vime, tocos e sementes e também algumas cabanas.



FIGURA 6 - LATERAL DE UMA DAS SALAS UTILIZADAS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

O prédio que abriga as salas de terceira e quarta séries limita-se a duas salas e foi construído totalmente em madeira. O prédio erguido mais recentemente (Figura 7) – na ocasião de uma ampliação do espaço disponível à escola – foi construído inteiramente em tijolo de barro<sup>92</sup> e contém um desenho muito interessante no teto (Figura 8 – Teto do prédio construído mais recentemente pela escola). A arquitetura desta construção lembra muito a de outras construções antroposóficas que vimos por fotografia (ver Figura 9 – Face sul do primeiro Goetheanum. Construído por Steiner para sediar a Sociedade Antroposófica (HEMLEBEN, 1984, p. 110).

<sup>92</sup> O barro utilizado na construção deste prédio foi retirado do terreno da escola.



FIGURA 7 - PRÉDIO MAIS RECENTE CONSTRUÍDO PELA ESCOLA WALDORF ESTUDADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA



FIGURA 8 - TETO DO PRÉDIO CONSTRUÍDO MAIS RECENTEMENTE PELA WALDORF ESCOLA ESTUDADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA





FIGURA 9 - FACE SUL DO PRIMEIRO GOETHEANUM. CONSTRUÍDO POR STEINER PARA SEDIAR A SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA.

FONTE: HEMLEBEN, 1984, p. 110

Como não encontramos em nossas referências bibliográficas qualquer menção sobre o porquê deste tipo de desenho arquitetônico, solicitamos à um professor da escola Waldorf estudada que nos fornecesse alguma explicação. Ele nos disse que, segundo Steiner, os espíritos que atuam na sala de aula (como co-orientadores das crianças, junto ao professor) são fortalecidos ou inibidos de acordo com o formato do prédio escolar. A forma arredondada (do teto) seria uma das fontes de fortalecimento para estas entidades, entretanto, como afirmou o professor, o prédio ao qual estamos nos referindo (Figura 7) não conteria algumas características importantes da arquitetura ideal para uma escola Waldorf. Uma destas características, por exemplo, seria a inexistência de paredes paralelas na sala, o que faria com que ela tivesse uma forma irregular. O mesmo professor nos afirmou conhecer escolas Waldorf brasileiras que construíram seus prédios de acordo com estas características.

Os interiores das salas, em todos os prédios, são muito ventilados e aconchegantes. Para ilustrar o que observamos nestes espaços, escolhemos a sala do segundo ano para fazer um detalhamento de seu interior, entretanto ressaltamos que, em geral, as salas são muito parecidas, contendo a grande maioria dos objetos em comum.

Já na entrada observa-se um varal com os trabalhos das crianças (em aquarela e giz-de-cera), um cesto de vime com linhas e agulhas de tricô, um cesto preenchido de flautas, um armário de madeira (rústico) e as mesas e cadeiras individuais utilizadas pelos alunos.

O quadro negro é duplo e se abre como um armário – (ver Figura 10 – Estilo de quadro-negro utilizado nas escolas Waldorf). Na parte exterior do quadro o professor deixa permanentemente um desenho feito em giz<sup>93</sup> e do lado interno escreve o que será trabalhado com as crianças<sup>94</sup>. Como os alunos estavam em "época de números" quando fizemos este detalhamento da sala, abaixo deste quadro havia a representação concreta das tabuadas de um a 10, feita de sementes e pedras coloridas. Também se encontravam, abaixo deste quadro, pequenos quadrinhos negros, utilizados pelas crianças para simular algumas atividades – como desenhos geométricos complexos – antes de fazê-las no caderno.

A mesa do professor é de madeira (rústica) e contém um recurso auditivo - formado de dois discos de metal com um cordão grosso ao centro - utilizado para a produção de um som especial em momentos solenes, sua flauta, seus livros e alguns outros objetos utilitários. Próxima à sua mesa há uma mesa com materiais de

---

<sup>93</sup> Em geral muda-se o desenho uma vez por mês.

<sup>94</sup> As atividades de cada época seguem, em geral, uma continuidade, de forma a constituírem, ao término desta época, um todo com começo, meio e fim. Estas atividades são diariamente ilustradas pelas crianças com desenhos afins e, dessa forma, ao término da época, cada aluno tem um "livro ilustrado" com o conteúdo que estudou durante a disciplina.

apoio para a aula que tem um visual imaginário (gnomos, fadas, bichinhos). Nela o professor acende uma vela (artesanal) todas as vezes que vai iniciar uma história. Nesta mesa fica também um objeto em forma de sino com uma haste de metal – que para nós era desconhecido até então - que serve para apagar a vela.



FIGURA 10 - ESTILO DE QUADRO-NEGRO UTILIZADO NAS ESCOLAS WALDORF. O DESENHO É FEITO PELO PROFESSOR DE SALA E, EM GERAL, MUDA-SE O DESENHO, APROXIMADAMENTE, UMA VEZ POR MÊS

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

A sala tem duas janelas (grandes) - com cortinas de algodão cru – com vista para um gramado em constituição e algumas árvores. Pendurados ao teto há um prisma e uma bonequinha laranjada. Este prisma provoca a incidência de pequenos arco-íris pela sala, que flutuam continuamente por entre as crianças nos dias ensolarados.

Do lado de trás da sala há uma prateleira de madeira onde as crianças guardam seus cadernos - desde o primeiro ano até a série em que se encontram -



um galão de água com canecas de inox e a "mesa de época" ou "mesa das estações".

No Grau, esta mesa - com a qual os alunos Waldorf convivem desde a Educação Infantil - é montada pelo Professor principal em cada sala. Em minha primeira visita a escola pesquisada, preparava-se a Páscoa e, por esta razão, a "mesa de época" da sala do segundo ano estava decorada com um grande tecido vermelho brilhante, e algumas pêçancas. Na primeira escola Waldorf que visitamos representa-se, necessariamente, todos os reinos da Natureza nesta mesa, na escola em que desenvolvemos a pesquisa de campo, não.

De um modo geral, podemos dizer que o ambiente da escola transmite impressões de simplicidade e acolhimento. As cores são suaves e há quotidianamente um cheiro de pão no forno - que descobrimos ser característico das escolas Waldorf - que vem das dependências da Educação Infantil e alcança toda a escola.

A cada manhã, quando todos os professores chegam à escola (por volta das 7h 25m), reúnem-se em uma das salas do Grau, dão as mãos e fazem uma oração em voz alta:

*Sabedoria, ilumina-me  
Amor, incendeia-me  
Força, compenetra-me  
Para que surja em mim,  
um bem feitor da Humanidade  
um servidor, altruísta, da causa sagrada*

Segundo uma das Professoras este ato tem o objetivo de colocar todos os professores da escola em sintonia, para terem a sensação de que todo o corpo da escola trabalha, ao mesmo tempo, por uma causa comum.

Após a oração, cada Professor dirige-se à sua sala para receber seus alunos. Estes, por sua vez, fazem uma fila na porta da sala e são cumprimentados um a um pelo Professor, que pega em suas mãos e olha profundamente em seus olhos para decifrar suas disposições naquele dia.

Estando todos dentro da sala, o Professor solicita que os alunos posicionem-se ao lado direito de suas respectivas mesas e em conjunto eles fazem o verso da manhã escrito por Rudolf Steiner:

*Com sua luz querida  
o sol clareia o dia  
E o poder do espírito,  
que brilha na minha alma,  
dá força aos meus membros.  
No brilho da luz do sol, ó Deus,  
Venero a força humana  
que tu, bondosamente,  
plantaste na minha alma,  
para que eu possa estar  
ansioso em trabalhar,  
para que eu possa ter  
desejo de aprender.  
De ti vêm luz e força.  
Que para ti refluam  
amor e gratidão.  
(STEINER)*

Este verso é recitado diariamente nas turmas do Grau. Depois dele os alunos que nasceram naquele dia da semana vão à frente da sala para recitar um verso individual e personalizado que é, em geral, composto pelo próprio professor.

A próxima atividade diária é a roda rítmica. Durante esta atividade entoam-se canções acompanhadas de percussões corporais, dança-se em grupo com passos marcados, recita-se versos, trabalha-se jogos/danças com as tabuadas que as crianças já dominam ou exercita-se qualquer outra atividade que contenha um ritmo intrínseco de acordo com a preferência do professor.

Na concepção antropológica o ritmo é algo muito importante e forte para o ser humano, pois, nosso corpo contém seus ritmos, indispensáveis para a manutenção da vitalidade (ritmo respiratório, cardíaco, de alternância entre sono e vigília, etc.) e porque nossa relação com o restante da Natureza também é definida por ritmos (alternância entre o dia e a noite, estações do ano, fases lunares, etc.). Dessa forma, procura-se permear toda a Pedagogia Waldorf com ritmos (diários, semanais, mensais, anuais) exercitando o *querer* dos alunos e colocando-os em sintonia uns com os outros.

Depois da roda rítmica o Professor indica com o início de uma música que é hora de tocar. Neste momento cada aluno, cantando esta música, pega sua flauta e se posiciona próximo a sua mesa para começar a tocar. A aprendizagem da flauta inicia-se já na pré-escola e é mantida no Grau.

Terminado este ciclo diário inicia-se o trabalho relacionado à época de estudos em que a classe se encontra. Esta aula - sempre ministrada pelo professor principal - tem duração de aproximadamente 1h 30m e é organizada (nas escolas Waldorf) de acordo com o currículo nacional para cada uma das séries do Ensino Fundamental. Isto significa que, apesar de acreditar que o currículo do Ensino Fundamental teria uma constituição ideal (que poderia ser diferente daquela padronizada em cada nação), Steiner estipulou que a grade curricular da escola Waldorf estaria sempre de acordo com a grade padrão de cada país ou estado, tanto para que as exigências legais fossem cumpridas quanto para evitar que as crianças transferidas de escolas Waldorf para escolas não-Waldorf fossem prejudicadas<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> O livro *A arte da Educação II* (STEINER, 2003b) contém um capítulo intitulado *O currículo ideal e as concessões à legislação*. Nele Steiner explica à professores a necessidade de enquadrar o currículo das escolas Waldorf ao currículo exigido por cada nação, dando, entretanto, orientações de como poderia-se desenvolver atividades do currículo que ele considerava ideal paralelamente.

(STEINER, 2003b, p. 133). Entretanto, é preciso ressaltar que parâmetros didáticos e curriculares (como os PCN's) lançados pelo governo (sem exigência legal) não são, em geral, utilizados nestas escolas.

#### 4. METODOLOGIA

*Só se atua em conformidade com a Natureza  
quando se faz nascer o todo a partir de  
unilateralidades.*

*Rudolf Steiner (2003b, p. 36)*

A pesquisa se desenvolveu em três etapas.

1. Para o conhecimento dos fundamentos teóricos vinculados à compreensão da relação entre Homem e Natureza presentes na obra de Rudolf Steiner, recorreu-se à análise de grande parte de seus livros traduzidos para o português pelas principais editoras brasileiras que trabalham com a Antroposofia<sup>96</sup> (sobretudo aqueles relacionados à Educação e à fundamentação Antroposófica) e às obras de alguns autores considerados seus adeptos.
2. A identificação de como se caracterizam as atuações de professores de Escolas Waldorf vinculadas à relação entre Homem e Natureza se deu pela interação com professores de uma determinada escola Waldorf e pela documentação direta (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 75) no contexto desta escola, a qual fizemos visitas periódicas (em média duas vezes por semana) de março/2005 a junho/2005.
3. A percepção de alunos (de segunda e terceira séries) da Escola Waldorf sobre a relação entre Homem e Natureza, foi pesquisada por meio da documentação direta (envolvendo a observação das crianças em seu

---

<sup>96</sup> Estamos nos referindo às editoras: Antroposófica, João de Barro e Federação das Escolas Waldorf do Brasil.

contexto escolar e uma entrevista semi-aberta estimulada por um desenho da própria criança (como descrito mais adiante)).

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa de acordo com a especificação expressa por Ludke e André. Dessa forma se desenvolveu por meio do contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que foi investigada, concentrou-se na descrição de pessoas, situações, acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e depoimentos, baseou-se na tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes" e não esteve voltada à confirmação ou negação das hipóteses iniciais do pesquisador (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Para desenvolvermos a coleta e análise de dados escolhemos a natureza de pesquisa *ex post facto* que significa “a partir de depois do fato”. Esta seria semelhante à pesquisa experimental em que, entretanto, “o fato/fenômeno/processo põe-se naturalmente, anterior ou sem o controle do pesquisador” (SANTOS, 2004, p. 29).

Para o estudo sobre a percepção dos alunos de uma Escola Waldorf sobre a relação entre Homem e Natureza recorreremos à aplicação de uma entrevista semi-aberta estimulada por um desenho da própria criança segundo o que é orientado por Juan Delval para entrevistas com crianças de seis a 12 anos de idade (DELVAL, 2002, p. 92).

#### 4.1. A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

##### ▼ A escolha da escola:

A escolha da Escola Waldorf em que se desenvolveu a pesquisa se deu por ela ser a única escola reconhecidamente Waldorf que atende ao Ensino Fundamental em Curitiba.

##### ▼ A escolha das séries do Ensino Fundamental:

As condições que determinaram nossa decisão pela segunda e terceira séries do Ensino Fundamental foram as seguintes:

1. Porque mesmo as crianças que não cursaram pré-escola ou que cursaram escolas de Educação Infantil “não-Waldorf” já tiveram, nestas duas séries, um tempo mínimo de um ano de interação com este meio.
2. Porque – baseando-se em Steiner - consideramos o período correspondente à idade aproximada das crianças - de sete anos e meio a nove anos e meio - como interessante para a pesquisa, uma vez que esta idade se situa aproximadamente entre a passagem da criança para o segundo setênio, quando, de acordo com Steiner, há a abertura para trabalhos mais sistematizados e de cunho abstrato, e o rubicão dos nove anos que é o período em que a criança inicia o estudo sistematizado de *Ciências Naturais* (STEINER, 2003b, p. 77) e nossa intenção era nos concentrarmos nas perspectivas que tem uma criança antes do ensino sistematizado de ciências na Pedagogia Waldorf.

▼ Método de observação:

As observações foram realizadas durante quatro meses (março a junho de 2005) com a frequência média de duas vezes por semana, sendo que este período de visitas dividiu-se entre as salas da segunda e terceira séries.

Em cada visita ficávamos cerca de quatro horas acompanhando as atividades da turma, sentados ao fundo da sala. A observação era feita amplamente sem concentração prolongada em cada aluno, observando-se todas as ocorrências na sala. Os registros eram anotados em caderno próprio ao longo das sessões de observação.

▼ A aplicação da entrevista estimulada pelo desenho:

O pedido do desenho e a aplicação da entrevista foram dirigidos da mesma forma para as crianças da segunda e terceira séries. A totalidade dos alunos de ambas as turmas participaram da atividade do desenho.

Para solicitar o desenho a pesquisadora dirigiu-se à frente da sala e disse: “Eu sei que vocês sabem fazer desenhos muito bonitos. Eu gostaria que vocês fizessem, de presente para mim, um desenho da Natureza com tudo o que vocês se lembrarem que tem nela”. Logo em seguida os alunos passaram a fazer o desenho.

Levando o desenho produzido pela criança (após uma semana de sua produção) nós nos sentamos com ela em uma sala reservada, e desenvolvemos uma entrevista semi-aberta, gravada e transcrita para posterior análise (ver roteiro da entrevista no Apêndice 1). Uma das crianças da terceira série não pôde participar da entrevista, pois não frequentou a escola nos últimos dias letivos antes das férias de julho.



## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Aquele a quem a Natureza começa a desvendar  
seu segredo manifesto experimenta um anseio  
irresistível por sua interprete mais digna: a arte.*

*Goethe (apud STEINER, 1998b, p. 30)*

### 5.1. A RELAÇÃO ENTRE HOMEM E NATUREZA NA PEDAGOGIA WALDORF

Realizamos o total de 20 visitas a escola estudada de março a junho de 2005. Nestes dias permanecemos na escola durante todo o período de aula da manhã (quatro horas) tendo assim totalizado 80 horas de trabalho em campo.

Para fins de análise, dividimos os resultados da observação na Escola Waldorf em três categorias, a saber: elementos e fenômenos observados diariamente na escola Waldorf pesquisada, fenômenos observados esporadicamente nas atuações dos professores e fenômenos observados esporadicamente nas atuações dos alunos. Os elementos e fenômenos observados diariamente no interior da escola Waldorf estão relacionados na Tabela 1.

TABELA 1 - ELEMENTOS E FENÔMENOS OBSERVADOS DIARIAMENTE NA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

1. Ambiente físico composto de muitas árvores, gramados e edificações feitas com materiais que conservam suas propriedades de origem (madeira e tijolo à vista). O local onde a escola se situa é retirado do centro urbano da cidade
2. Objetos que conservam suas propriedades de origem: brinquedos de madeira envernizada, bonecas de algodão cru, acessórios escolares de madeira ou metal
3. Versos recitados pelas crianças que enfatizam características da Natureza (ciclos, ritmos, beleza, importância, inteligência, complexidade, etc.)
4. Religiosidade que coloca a criança em posição de veneração em relação à Natureza
5. Alimentação que conserva a integridade da comida, com preferência por alimentos frescos e vivos

A escola pesquisada encontra-se na região centro-oeste da cidade de Curitiba na periferia urbana, em uma rua pouco movimentada onde circula apenas uma linha de ônibus com frequência de 20 em 20 minutos. Esta é uma região bem arborizada.

Em entrevista com a secretária da escola soubemos que a escolha daquele local foi proposital por seu distanciamento dos centros de movimento da cidade. Tal localização acaba sendo um fator determinante para que alguns pais não optem por matricular seus filhos nesta escola, entretanto, no foco do centro urbano a escola não teria a mesma tranquilidade, no local onde a escola está é possível ouvir de manhã alguns pássaros cantando, o ar ainda não é tão carregado e isso é bastante importante – disse a secretária da escola.

Esta deliberação configura a preferência por um ambiente mais próximo do ambiente natural em detrimento de um local mais acessível aos pais. Tal escolha talvez seja facilitada pelo fato de a escola não ter fins lucrativos, pois, dessa forma precisa haver uma empatia tão forte do pai do aluno com a Pedagogia da instituição, que este supera a dificuldade espacial pelo objetivo de oferecer esta Pedagogia ao seu filho.

Em seu interior, a escola também possui muitas árvores. Entre estas há algumas em que é possível (e permitido às crianças) subir. Esta ação promove uma interação especial da criança com o reino vegetal, pois nela a criança tem a oportunidade de vivenciar, num ato lúdico, intensas sensações (olfativas, visuais, táteis, etc.) promovidas pela vida da árvore.

Para Cleusa H. G. Peralta (2002, p. 116) o contato com o meio natural oferece vigor físico e referências para o imaginário da criança. Além disso, segundo Ignácio, a experiência direta e freqüente com os elementos da Natureza contribui

para que a criança sinta-se parte de um organismo vivo maior que é a Terra (IGNÁCIO, 1995, p. 57).

Ainda em Ignácio encontramos a seguinte afirmação:

Tudo o que vem da natureza cresceu num movimento, num gesto. O galho de uma árvore, a conchinha do mar, um pedaço de bambu ou mesmo uma pedrinha mostram em sua forma o respirar da natureza. A criança que brinca com estes elementos e imita-os sente-se fortalecida interiormente, pois este processo está ocorrendo em seu interior. (IGNÁCIO, 1995, p. 29)

Esta identificação (da criança com os elementos do ambiente natural) se dá pela atividade integrada do *pensar*, do *sentir* e do *querer*. Por esta razão ela não pode se dar completamente sem o contato direto, uma vez que, a sensação e a volição não podem prescindir da vivência.

Como já salientamos, até mesmo a construção das salas de aula na Pedagogia Waldorf prioriza o uso de materiais que conservem suas características naturais, como é o caso do prédio mais recente da escola pesquisada, construído com o barro do próprio terreno (Figura 7 e 8). A partir do caminho de conhecimento de Steiner, podemos entender esta forma de construção como algo consciente, intencional. Entrevistando uma Professora sobre o que seria considerado “natural” dentro da perspectiva Antroposófica, já que tudo, de alguma forma, provém da Natureza, obtive a seguinte resposta: O importante é a conservação das características próprias de cada material. É você olhar para determinado objeto e poder identificar de onde ele veio e qual é o seu papel no ciclo vital.

Por suas características inerentes, o material mais rechaçado da Escola Waldorf é o plástico. Outros materiais sintéticos como, por exemplo, as resinas, também não são encaradas como saudáveis para a convivência das crianças na

escola. Mas por sua existência mais disseminada o plástico acaba sendo o que mais se destaca em exclusões.

Na mesma conversa com esta Professora, perguntei o que seria próprio apenas do plástico para que ele não fosse acolhido nas escolas Waldorf e completei a questão dizendo que também não era fácil reconhecer a origem do vidro e, no entanto, o vidro era bem aceito na instituição.

A Professora respondeu que o vidro é possível de ser desenvolvido artesanalmente ao contrário do plástico que, por todo seu complexo processo de constituição exige a produção em grande escala. Além disso o plástico tem uma característica de mutação que lhe permite se parecer com qualquer coisa (como um martelo por exemplo) e, no entanto, não possuir as características dessa coisa (como o peso).

Uma outra Professora completou a resposta da primeira dizendo que areia já existe na Natureza e que ela é apenas separada de outras substâncias e fundida para dar origem ao vidro, enquanto que, no caso do plástico, é necessário haver uma interferência humana em nível molecular para dar origem aos diversos polímeros que o constituem.

Uma das Professoras explicou que, por razões financeiras, ainda há na cozinha da escola algumas poucas jarras de plástico que devem ser substituídas, com o tempo, por jarras de vidro. Elas são alguns dos raros objetos de plástico que encontramos na escola, pois, jarras de vidro são caras e quebram com muita facilidade, mas em todo caso em que é possível o plástico é evitado.

No caso das peças oferecidas pela escola que ficam em direto contato com as crianças – como os brinquedos – é ainda mais difícil encontrar artigos

constituídos de plástico. Mesmo apontadores, pincéis e outros objetos que as crianças utilizam nas atividades são feitos de madeira ou metal.

Hutchison que também observou a peculiaridade dos materiais na escola Waldorf e procurou explorar as intencionalidades que os justificavam escreve:

Os educadores de Waldorf acreditam que materiais elementares como madeira, pedras, argila e água têm uma qualidade eterna que transcende substâncias ‘feitas pela mão do homem’ e que opera em um nível subconsciente para reforçar sutilmente a identificação da crianças com a natureza (substâncias manufaturadas, tais como plástico, não compartilham dessa mesma qualidade eterna, nem apóiam a identificação da criança com a natureza, mas refletem a realidade da intervenção humana no mundo natural). Ter materiais naturais na sala de aula não satisfaz simplesmente as necessidades estéticas das crianças; em vez disso, esses materiais também remetem a um tempo em que o mundo natural determinava o contexto de todas as atividades humanas, incluindo a recreação e a aprendizagem. (HUTCHISON, 2000, p. 139)

Nas escolas Waldorf, os gizes são de cera de abelha com corantes naturais, as tintas de aquarela são até susceptíveis de deterioração e mudança de cheiro por ausência de conservantes, as lãs utilizadas nos trabalhos manuais são de puro algodão e a decoração dos ambientes sempre é constituída com o mesmo princípio.

Como já comentamos no sub-capítulo 3.1, no jardim de infância os brinquedos da escola Waldorf são bastante marcantes. Eles são feitos artesanalmente na própria escola e seguem o princípio da simplicidade em suas formas.

Há, entretanto, algumas outras características interessantes nestes materiais que ainda não detalhamos. O brinquedo Waldorf é necessariamente resistente. Segundo o proprietário da primeira escola Waldorf que visitamos, o brinquedo deve transmitir um sentimento de segurança à criança. Além disso, por ser produzido na

própria escola, estes brinquedos não são descartados ao serem quebrados, mas consertados e devolvidos à ativa.

Dessa forma a criança não convive com materiais (que de acordo com a mentalidade consumista) são desenvolvidos exatamente para não durar, e aprendem que as coisas não precisam ser descartáveis, mas conservadas ao máximo para evitar-se novas extrações, desnecessárias, de energia do ciclo vital. Portanto, ao invés de materiais recicláveis, privilegia-se nas escolas Waldorf, materiais duráveis e passíveis de ser consertados.

Os alunos Waldorf são, ainda, diariamente, conduzidas à recitação de versos que enfatizam características da Natureza (ciclos, ritmos, beleza, importância, inteligência, complexidade, etc.).

O verso recitado antes do lanche em várias salas do Grau é um exemplo disso:

1.  
*O pão vem do trigo  
o trigo vem da luz  
A luz provém  
da face de Deus  
O fruto da terra  
que é fulgor de Deus  
Seja luz, também,  
no meu coração*

Tal verso oferece uma imagem religiosa não proselitista (bastante forte na escola) e chama a atenção para a relação entre o alimento que os alunos irão consumir e o meio natural, demonstrando como os frutos da Natureza permeia-os todos os dias oferecendo-lhes energia.

A espiritualidade na Pedagogia Waldorf, pelo que pudemos compreender por meio do relato de alguns de seus professores, refere-se à procura de uma

explicação transcendental para nossa existência. É preciso ressaltar que não se formam antropósofos nas escolas Waldorf, portanto, toda a visão espiritual de Steiner não é diretamente transmitida às crianças. A espiritualidade da Pedagogia Waldorf não é, exatamente, a espiritualidade da Antroposofia, mas uma espiritualidade baseada nos princípios antroposóficos com uma finalidade educacional democrática, pois, como acreditava Steiner, ensinar Antroposofia aos alunos Waldorf seria uma supressão da liberdade de cada indivíduo<sup>97</sup>. Não obstante, podemos questionar até que ponto o indivíduo está livre de incorporar os princípios de uma determinada teoria se é educado segundo os fundamentos da mesma. Ainda que Steiner não tivesse a intenção de formar antropósofos, os alunos da Pedagogia Waldorf são influenciadas pela Antroposofia, assim como filhos de pais católicos são, de alguma forma, influenciados pelo catolicismo (ainda que estes pais dêem direito de escolha aos seus filhos).

Já a religiosidade de que falamos tem, segundo um professor Waldorf, o sentido de re-ligar o ser humano ao meio – reforçando o sentimento de pertencimento à Natureza e ao Universo que grande parte das pessoas teriam.

Segundo Freud (1974, p. 84)<sup>98</sup>, para quem a religião seria uma ilusão, esta sensação de ligação com o Universo (que ele afirmava não encontrar em si) teria uma explicação psicanalítica, sendo conseqüente dos desdobramentos ocorridos durante o desenvolvimento da percepção do real do indivíduo nos primeiros meses de vida.

---

<sup>97</sup> Além disso os fundamentos educacionais não são conhecidos pelas crianças e elas não sabem, por exemplo, que existe uma teoria de temperamentos, que temperamento têm e porque sentam em determinado lugar da sala. Já os pais acompanham palestras e, em geral, têm estes conhecimentos.

<sup>98</sup> Texto *O mal-estar na civilização*, Volume XXI da Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Freud.

Neste processo – como ele afirma – o ego que, originalmente, inclui tudo, separaria processualmente o mundo externo de si mesmo<sup>99</sup> (FREUD, 1974, p. 85). Não obstante, supondo-se que em muitas pessoas, em cuja vida mental esse sentimento primário do ego persistiu em maior ou menor grau, “ele existiria nelas ao lado do sentimento do ego mais estrito e mais nitidamente demarcado da maturidade, como uma espécie de correspondente seu. Nesse caso, o conteúdo ideacional a ele apropriado seria exatamente o de ilimitabilidade e o de um vínculo com o universo...” (FREUD, 1974, p. 86), correspondente ao sentimento de pertencer ao cosmos trabalhado por Steiner e por muitas correntes espirituais

Neste caso, para Freud (1974, p. 84), o sentimento que a Pedagogia Waldorf procura reforçar por meio da religiosidade seria o fruto de uma infantilidade psicológica, mais ou menos comum, entre pessoas adultas.

Já em Steiner tal questão é vista de maneira muito diferenciada. Para ele, o sentimento de ligação com o Universo tem base em uma intuição<sup>100</sup> de um plano espiritual (não ilusório) da realidade, que não podemos perceber por meio dos sentidos materiais, mas que vivenciamos por meio de processos (como o sono) e a atividade anímica do sentir.

De qualquer forma, para alguns autores como Leonardo Boff (2003, p. 37), a espiritualidade (religiosa, antropológica e cósmica) conduz os indivíduos a harmonização e comunhão com o meio ambiente. Além de que, esta forma de religiosidade (baseada na *re-ligação* do ser humano com o meio ambiente) é uma

---

<sup>99</sup> Piaget (2002, 101) também relatou perceber esta característica infantil de não se diferenciar do meio em seus primeiros contatos com o mundo, fazendo detalhamentos sobre o desenvolvimento da noção de objeto, espaço e tempo no livro *A construção do real na criança*.

<sup>100</sup> No sentido de perceber ou discernir de forma imediata (baseado em DICIONÁRIO PRIBERAM DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2005).



característica compartilhada entre a Pedagogia Waldorf e a ecologia profunda, assim como podemos entender na seguinte exposição de Capra:

A ecologia profunda é apoiada pela ciência moderna e, em especial, pela nova abordagem sistêmica, mas tem suas raízes numa percepção da realidade que transcende a estrutura científica e atinge a consciência intuitiva da unicidade de toda a vida, a interdependência de suas múltiplas manifestações e seus ciclos de mudança e transformação. Quando o conceito de espírito humano é entendido nesse sentido, como o modo de consciência pelo qual o indivíduo se sente vinculado ao cosmo com um todo, torna-se claro que a consciência ecológica é verdadeiramente espiritual. De fato, a idéia do indivíduo vinculado ao cosmo expressa-se na raiz latina da palavra 'religião', '*religare*' ('ligar fortemente'), assim como no sânscrito 'yoga', que significa 'união'. (CAPRA, 1982, p. 403)

Retornando ao último verso apresentado (recitado pelos alunos antes do lanche), é interessante, ainda, observar que ele oferece uma imagem da Natureza em movimento, em um fluxo de energia que parte da luz do sol e passa pelo próprio indivíduo que o está recitando. Esta imagem fortalece na criança a sensação de pertencer à Natureza e é própria da teoria sistêmica e da sabedoria de várias tradições espirituais, sobretudo as orientais ("que compreende a vida em termos de redes, fluxos e ciclos") (CAPRA, 2003, p. 27).

Um outro verso recitado antes do lanche pelos alunos do quarto ano do Grau traz estes e outros elementos para observação:

2.  
*Germinam as plantas na noite da terra,  
 brotam as ervas pela força do ar,  
 amadurecem as frutas pelo poder do sol  
 Assim germina a alma no relicário do coração,  
 assim brota o poder do espírito  
 à luz do mundo,  
 assim amadurece a força do homem  
 no fulgor de Deus (STEINER)*

Percebe-se que além de reforçar a imagem anterior (de fluxo de energia), este verso faz com que os alunos voltem sua atenção para os detalhes da Natureza e as relações de interdependência necessários à vida. Esta característica de observar a interdependência entre redes de organismos vivos em seu contexto também evidencia a tendência sistêmica do pensamento antroposófico (CAPRA, 2003, p. 21).

A grande maioria dos versos recitados nas aulas, durante todo ano letivo, têm segundo duas professoras Waldorf o sentido de veneração da Natureza. Outros exemplos de versos recitados periodicamente são:

3.  
*Obrigado Deus pelas flores  
 e pela graminha tão verde e macia  
 Obrigado Deus pelo canto dos pássaros  
 que nos dão tanta alegria  
 Obrigado Deus por mais este lindo dia*  
 (Verso para início da manhã (primeiro semestre da terceira série))

4.  
*Pura como o ouro  
 Firme como a rocha  
 Límpida como o cristal  
 Assim deve ser a minha alma*  
 (Verso recitado pelo segundo ano no início do segundo semestre)

Neste verso verificamos uma prática, também freqüente nas escolas Waldorf, de comparar qualidades humanas com elementos do meio natural (na maioria das vezes referindo-se a virtudes exemplificadas pela Natureza). Para Gonçalves estas expressões são significativas para um entendimento da concepção de Natureza que se tem em determinada cultura ou contexto. Em suas palavras:

Sem que nos apercebamos, usamos em nosso dia-a-dia uma série de expressões que trazem em seu bojo a concepção de natureza que predomina em nossa sociedade. Chama-se de *burro* ao aluno ou a pessoa que não entende o que se fala ou ensina; de *cachorro* ao mau-caráter; de *cavalo* ao indivíduo mal-educado; de *vaca*, *piranha* e *veado* àquele que não fez a opção sexual que se considera correta, etc... Juntemos os termos: *burro*, *cachorro*, *cavalo*, *vaca*, *piranha* e *veado* são todos nomes de animais, de seres da natureza tomados – em todos os casos – em sentido negativo, em oposição a comportamentos considerados cultos, civilizados, e bons. (...) A natureza se define, em nossa sociedade, por aquilo que se opõe à cultura. A cultura é tomada como algo superior e que conseguiu controlar e dominar a natureza. (GONÇALVES, 1989, p. 25)

Dessa forma, as expressões orais (mais arraigadas) revelam e reforçam (dialeticamente) as idéias predominantes em cada sociedade, cultura ou contexto. Se Gonçalves considera que as expressões acima delatam a predominância de um conceito de Natureza, com juízo de valor negativo, em nossa sociedade, poderíamos, da mesma forma, dizer que a concepção de Natureza predominante e reforçada no contexto da Pedagogia Waldorf é uma que valoriza e admira a mesma. O verso a seguir tem o mesmo sentido:

5.  
*Afastemos a tristeza*  
*Celebremos a beleza*  
*E com alegria louvemos*  
*A glória da Natureza (bis)*  
 (Verso recitado alguns dias pelo segundo ano)

Há também um repertório bastante extenso de músicas, entoadas diariamente, que fazem menção a Natureza. Vejamos alguns exemplos:

6.

*Terra que estes frutos deu**Sol que os amadureceu**Nobre sol**Nobre terra**Jamais te esqueceremos*

(Música cantada pelo segundo ano durante algumas semanas)

7.

*O rio vai fluindo**fluindo e indo**O rio vai fluindo**Para o mar**Nos braços da mãe terra**criança sempre serei**Nos braços da mãe terra**para o mar*

(Música cantada pelo segundo ano durante algumas semanas)

O vocabulário destes versos periódicos permeia também o conto de histórias e as expressões orais dos professores, algo que se reflete claramente na linguagem dos alunos. É costumeiro ouvi-los falar sobre a mãe terra, fontes cristalinas, o senhor do tempo, entre outras.

Steiner dava muito valor à capacidade de veneração que uma pessoa pudesse desenvolver. Ele criticava o fato de termos perdido, na sociedade ocidental, o sentido de respeito por coisas sagradas (como o alimento) e termos vulgarizado a existência de todas as coisas, inclusive das pessoas.

Para Steiner, um sinal de o quanto nossa sociedade estaria presa ao mundo do consumo e distante de outros valores, seria a própria arquitetura original de sua época. Ele afirmava que todas as povos teriam expressado, por meio da arquitetura, o pensamento mais significativos de suas culturas. O povo grego, por exemplo, que cultuava a beleza e a força, enfatizavam as colunas dos prédios com decorações

majestosas. Os egípcios que acreditavam na existência de energias cósmicas criaram as pirâmides como forma de canalizar estas energias. Para Steiner:

Nossa época também tem um estilo arquitetônico que lhe corresponde: é o armazém. Ele é a estampa do pensamento utilitário, a estampa do egoísmo humano. A era da utilidade produziu o armazém como o único estilo original.

Antigamente, os homens construíam suas sensações anímicas dentro do estilo arquitetônico. O armazém é a expressão das sensações do século XIX. (STEINER, 2002b, p. 28)

Indo um pouco além do que foi possível a Steiner visualizar, temos, no final do século XX, a criação de um estilo arquitetônico que demonstra a intensificação daquele modo de pensar que produziu o armazém. O estilo arquitetônico original do final do século XX e início do século XXI é o Shopping Center. Neste espaço, todo compartimentado, desenvolvemos um modelo de comercialização em massa favorecido por um ambiente estático, distante das intempéries reais do meio ambiente (chuva, sol, frio, calor, vento...), pois o shopping foi desenvolvido para que todos os dias sejam agradáveis (para comprar) e, com um apelo para uma “diversão” intrínseca ao consumo.

Muitas escolas em nossos tempos se assemelham a um Shopping, não só no modelo arquitetônico, mas também no sentido da comercialização em massa da Educação. Uma escola Waldorf, ao contrário, está muito distante destes princípios. O estilo arquitetônico predominante nas escolas Waldorf que visitamos é aquele que lembra uma casa em que predomina a simplicidade e o contato com o ambiente natural.

Em relação à alimentação das crianças, observamos que a maioria dos produtos consumidos durante o lanche nas escolas Waldorf conserva sua integridade, são frescos e, preferencialmente, vivos.

Neste aspecto a concepção dos pais se revela. Ainda que, em muitos casos, a orientação parta dos próprios professores, o fato de que somente em raros casos encontramos um produto industrializado no lanche das crianças, demonstra que grande parte dos responsáveis pelos alunos aderiu (ou já era adepto) à mentalidade cultivada na escola, pois outros tipos de lanche, apesar de não serem recomendados, não são proibidos.

Alguns produtos feitos na instituição como pães, bolos ou bolachas integrais são vendidos, aos pais, em alguns dias específicos. Não obstante, nada é destinado à venda direta aos alunos, evitando-se que o lanche seja um momento de comercialização. Na pré-escola o lanche é produzido pelas próprias professoras (às vezes, com o auxílio dos alunos) e têm às mesmas características detalhadas acima.

Quando é hora do lanche as professoras das salas do Grau indicam aos alunos que preparem suas mesas com seus alimentos e fiquem em pé ao lado de suas cadeiras. No momento em que todas as crianças terminam de se organizar, todas recitam um verso (que pode ser considerado uma oração ou prece) e se sentam para comer. O intervalo se segue somente após o lanche, uma vez que este é considerado um momento sagrado, e logo após se alimentar as crianças podem sair da sala para brincar.

Passemos agora à exposição dos fenômenos observados na atuação dos professores Waldorf, de segundo e terceiro ano, da escola pesquisada. Vejamos a Tabela 2.

TABELA 2 - FENÔMENOS OBSERVADOS ESPORADICAMENTE NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA DURANTE 20 SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

<i>Fenômenos observados no trabalho dos Professores Waldorf de segunda e terceira séries</i>	<i>Frequência de ocorrências</i>
1. Orientação do cultivo da terra acompanhado de histórias que enfatizam o respeito a ela e valorizam o trabalho do agricultor	4
2. Orientação de pintura em aquarela como representação de cenas do ambiente natural	3
3. Orientação para exercícios de contemplação em que se procura observar as coisas sem conceituar – (despir-se de conceitos para se aproximar da natureza dos objetos)	3
4. Trabalho com “imagens” da Natureza em práticas cotidianas e em atividades escolares enfatizando-se o respeito para com ela	6
5. Incentivo e orientação para a prática de “fazer em casa” ao invés de comprar pronto	4
6. Provimento de acesso a materiais que conservam suas propriedades de origem e a vivências sensoriais que permitem o conhecimento dos materiais providos diretamente da Natureza	5
7. Provimento de conhecimentos práticos e teóricos que permitem as crianças entenderem como os produtos que elas possuem em suas casas chegaram até ali e que caminho percorreram	4

No começo do segundo bimestre letivo de 2005, o terceiro ano do Grau iniciou o cultivo de um canteiro de trigo (ver Figura 11 e Figura 12 – Canteiro de trigo desenvolvido pela terceira série da escola pesquisada). A preparação da terra, adubação, semeadura e zelo constante foram desenvolvidos pelas próprias crianças, em horário de aula, com o acompanhamento da professora de sala.

Participando de algumas atividades no canteiro, podemos aprender muitas coisas sobre o cultivo da terra. A professora ensinou o nome e função de cada uma das várias ferramentas utilizadas, orientou as crianças para quebrar os torrões de terra, remover as pedras, manter as minhocas no terreno, entre outras explicações.



FIGURA 11 - CANTEIRO DE TRIGO DESENVOLVIDO PELA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA COM APROXIMADAMENTE DUAS SEMANAS APÓS A SEMEADURA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA



FIGURA 12 - CANTEIRO DE TRIGO DESENVOLVIDO PELA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA COM APROXIMADAMENTE UM MÊS E MEIO DE CULTIVO.

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA



Como fizemos pesquisa de campo apenas no primeiro semestre de 2005, não pudemos acompanhar o processo completo da horta de trigo. Não obstante, conversando com os professores, tomamos conhecimento do que se seguiria a partir do estágio que observamos.

Após o cultivo completo da horta<sup>101</sup> (aragem da terra, adubação, plantação e espera da germinação, crescimento e amadurecimento do trigo, com a devida manutenção), o trigo seria colhido, debulhado e moído pelas próprias crianças, sendo que com sua farinha os pais fariam um pão em um forno de tijolos construído por eles mesmos<sup>102</sup>.

O cultivo da horta de trigo é um conteúdo permanente nas salas de terceira série das escolas Waldorf<sup>103</sup>. Ele é acompanhado de atividades interdisciplinares, em sala de aula, que intensificam a vivência cultivo, versam sobre a nobreza da terra, remetem ao conhecimento da rotina do agricultor e enfatizam as fases do desenvolvimento da planta em experiências artísticas.

Ressaltando a importância de trabalhos com “jardinagem” na escola Hutchison (2000, p. 144) faz a seguinte menção:

Pergunte às crianças urbanas de hoje de onde veio o alimento que consomem e muitas provavelmente terão dificuldade em traçar a cadeia alimentar além do supermercado local. Essa incapacidade de relacionar os alimentos que se recebe à sustentação oferecida pela comunidade da Terra como um todo é sintomática de uma cultura

---

<sup>101</sup> A horta era totalmente orgânica e nela utilizava-se material de compostagem feito com cascas de frutas, restos verduras e outros materiais orgânicos provenientes da cozinha da escola e dos lanches dos alunos.

<sup>102</sup> Todos os anos o forno é desfeito e, com os mesmos tijolos, os pais dos alunos da terceira série constróem um novo. Na figura 7 é possível observar a base e os tijolos que seriam utilizados naquele ano na finalização da atividade da horta com os alunos da terceira série.

<sup>103</sup> Na Educação infantil cultiva-se uma horta com vários tipos de vegetais (cenoura, alface, repolho, etc). Nas outras séries do Grau faz-se outras atividades para promoção de contato das crianças com materiais em estado bruto e conhecimento dos processos de criação de outros produtos. Na primeira série, por exemplo, as crianças aprendem a tosquiá uma ovelha, cardar a lã, tingi-la com pigmentos feitos a partir de flores (por elas mesmas), constituem o fio e, por fim, tecem uma peça com esta lã.

que, em grande parte, perdeu o contato com sua dependência do mundo natural. Em um esforço para combater essa perda, a jardinagem nas escolas pode funcionar como uma atividade central na primeira ou na segunda infância (onde possível, sazonalmente) e oferecer tanto às crianças como aos professores uma abordagem interessante e participativa à educação sobre a natureza.

Já Capra (2003, p. 27) referindo-se à experiência que teve no Centro de Ecoalfabetização que ajudou a desenvolver na Califórnia diz o seguinte:

Nos últimos dez anos descobrimos que plantar uma horta e usá-la como recurso para o preparo de refeições na escola é um projeto perfeito para experimentar o pensamento sistêmico e os princípios da ecologia em ação. A horta restabelece a conexão das crianças com os fundamentos da alimentação – na verdade, com os próprios fundamentos da vida – ao mesmo tempo que integra e torna mais interessantes praticamente todas as atividades que acontecem na escola.

Na horta, aprendemos sobre os ciclos alimentares e integramos os ciclos naturais dos alimentos aos nossos ciclos de plantio, cultivo, colheita, compostagem e reciclagem. Através desta prática, aprendemos ainda que a horta como um todo está inserida em sistemas maiores que também são redes vivas, com seus próprios ciclos. Os ciclos dos alimentos interagem com esses ciclos maiores – o ciclo da água, o ciclo das estações, e assim por diante -, que são todos filamentos da rede planetária da vida.

Se lembramos que, junto ao cultivo da horta, os alunos Waldorf também vivenciam ciclos intencionais no cotidiano escolar (reconhecendo ciclos no meio natural e em si por diversas vias<sup>104</sup>), trabalham continuamente com ritmos (que têm uma qualidade cíclica intrínseca) e são levadas a entender (pelo pensamento, o sentimento e a vontade) as relações entre todas estas estruturas cíclicas, percebemos que tal Pedagogia está toda integrada em torno deste pensamento (recentemente denominado “pensamento sistêmico”) que vê o mundo em termos de interação, relações e integração entre sistemas (entendendo-se sistema como

---

<sup>104</sup> Como, por exemplo, brincadeiras sazonais, recapitulações do dia anterior, da semana, etc., utilização de organização cíclica nas rotinas escolares, entre outros.

disposição dos elementos de um todo, coordenados entre si, de forma a constituir uma estrutura organizada)<sup>105</sup>.

Capra (2003, p. 27) ainda relaciona alguns outros conhecimentos suscitados a partir do cultivo de uma horta – como a importância da agricultura orgânica, o senso de lugar e a noção de crescimento e desenvolvimento – para ressaltar a importância de tal atividade, e destaca ainda, que ela oferece a oportunidade para algumas vivências que não poderiam ser explicitadas de forma expositiva. Parafraseando um professor do Centro de Ecoalfabetização Capra afirma:

‘uma das coisas mais interessantes sobre a horta é que estamos criando um espaço mágico para crianças que jamais teriam acesso a um lugar como este, nem a oportunidade de travar contato com a terra e com as coisas que crescem. Você pode ensinar tudo o que quiser às crianças, mas estar ali, plantando, cozinhando e comendo, essa é uma ecologia que toca o coração e se tornará importante para elas’. (CAPRA, 2003, p. 28)

Nossa experiência na sala da terceira série realmente revelou que a construção da horta (pelo menos da maneira como é conduzida nas escolas Waldorf) suscita interessantes reflexões para as crianças. Em meio a uma aula da época de letras (em que os alunos liam sobre o cotidiano de um agricultor), por exemplo, presenciamos um aluno virar-se para ver a horta pela janela e questionar-se, em voz alta, como seria cuidar de uma lavoura inteira se o cultivo daquela “hortinha” estava dando tanto trabalho. Práticas como o desperdício podem ser redimensionadas a partir de reflexões como esta, que levam o indivíduo a conscientizar-se de que os alimentos não nascem nas prateleiras dos supermercados, mas que dependem do esforço alheio, da terra, da água, dos

---

<sup>105</sup> Ver capítulo denominado *A concepção sistêmica da vida* (IV. 9.) do livro *O ponto de mutação* de CAPRA (1982, p. 259-298).

grandes ciclos naturais (como as estações do ano) e da integração da atividade de um grande número de sistemas para ser produzidos.

O trabalho com os conteúdos tradicionais do currículo da terceira série a partir do cultivo da horta corrobora para que estas reflexões se dêem e vivifica o cotidiano das crianças na escola. Acompanha-se o desenvolvimento da horta, por exemplo, com o aprendizado de canções e versos (referentes a imagens relacionadas ao cultivo) como contexto para o aprendizado de ortografia e gramática. Vejamos alguns destes versos e canções:

1.

*Eu sou um camponês  
Das plantas vou cuidar  
Vou com os meus amigos,  
Pra terra trabalhar  
Vamos plantar,  
vamos colher,  
e Ao Bom Deus, agradecer*

(Música entoada pela terceira série no período do cultivo do trigo)

2.

*Delicadas hastes guardam  
os pequenos grãos  
Tesouros que se tornam vida  
Cuidados por nossas mãos*

(Verso copiado e recitado pelas crianças na época de letras)

3.

*Com vigor e com vontade  
trabalha o Homem o chão,  
para que berço macio seja ele do grão.  
Quando se trata de carpir,  
a enxada há de servir.  
Quando fazemos valeta,  
usamos pá ou picareta.  
Se revolvemos o chão,  
pegamos o enxadão.*

(Trecho do poema copiado e ilustrado pelas crianças no caderno de letras)

As atividades artísticas que acompanharam o cultivo do trigo foram muito interessantes. Uma delas foi a representação do grão, em desenvolvimento, cercado pela terra (ver Figura 13 – “Grão na terra” por CAT<sup>106</sup>, aluna da terceira série da escola Waldorf Pesquisada).

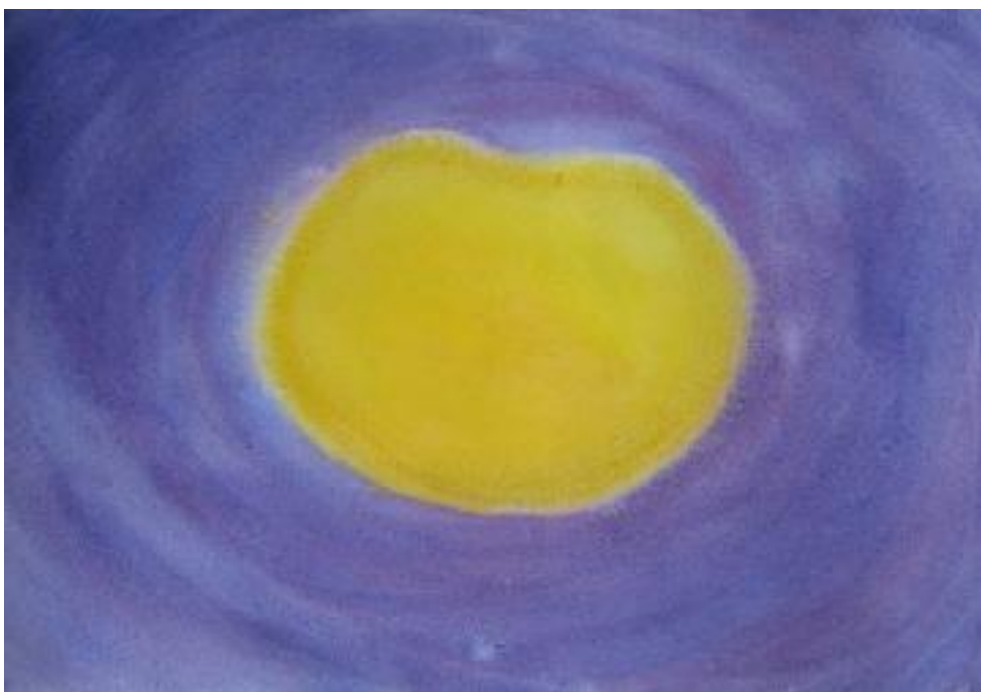


FIGURA 13 – GRÃO NA TERRA, POR CAT, ALUNA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

Ao orientar esta aquarela, a professora de sala<sup>107</sup> iniciou combinando tintas vermelhas e azuis sobre o papel umedecido e falando que a terra precisava ser tratada com carinho, leveza e respeito. Fazendo movimentos circulares com o pincel

---

<sup>106</sup> Para preservar as crianças com as quais foi realizada a pesquisa, utilizaremos, durante todo o texto, a combinação de três letras aleatórias, em caixa alta, para identificar cada uma delas. Reiteramos que esta combinação não possui nenhuma relação com os nomes verdadeiros dos alunos.

<sup>107</sup> Nas aulas de aquarela das escolas Waldorf o professor prepara uma grande bacia para que as crianças umedeçam seus cansons, coloca as tintas que serão utilizadas, os pincéis e placas de madeira compensada (para apoio dos papéis) sobre as mesas (justapostas entre si), e com os alunos sentados ao seu entorno, conta uma história que os conduza a formação de um sentimento em relação ao que será representado.

e alternando as tintas de cor azul e vermelha, a professora dizia que os nutrientes tinham que ficar bem equilibrados na terra para que o grão pudesse crescer sadio.

Quando restou apenas o centro do papel em branco, a professora introduziu o tom amarelo luminoso nesta região e foi formando um grão com pinceladas leves. Ela falava que este grão guardava uma vida e que ele estava sendo protegido dentro da terra. Com um toque final de amarelo ouro a professora disse que o calor do sol penetrara a terra e começava a tocar o grão. A mesma atividade foi desenvolvida, logo após, pelos alunos.

Na semana seguinte a esta atividade, uma outra aquarela semelhante foi desenvolvida. Nela o grão já se encontrava mais quente, prestes a germinar (ver Figura 14 – “Grão na terra esquentando”, por MIL, aluna da terceira série da escola Waldorf Pesquisada).

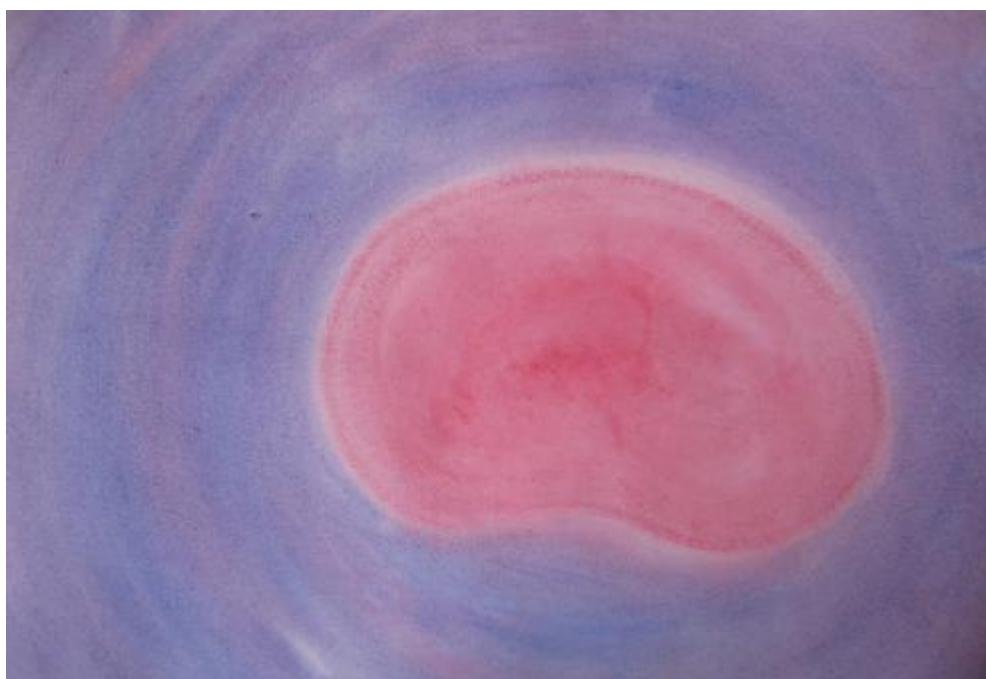


FIGURA 14 – GRÃO NA TERRA ESQUENTANDO, POR MIL, ALUNA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

Percebemos que esta visão artística, da individualidade do grão em desenvolvimento na terra, proporcionou às crianças uma aproximação sentimental com o canteiro de trigo. À nós, possível imaginar que cada um dos grãos imersos na terra estavam passando por aquelas mesmas fases representadas na aquarela e, que cada um deles tinham sua importância.

Quando as aquarelas secaram a professora as colocou expostas na parede e estimulou um exercício de contemplação bastante comum na rotina da sala.

As crianças ficaram lado a lado diante das aquarelas de grãos e fizeram um minuto de silêncio. Durante esta contemplação a crianças são orientadas para esquecer juízos de valor (como mais bonito, mais feio, mais caprichado) e concentrar-se na essência de cada obra (tentando perceber que grão está mais quente, qual está mais perto de germinar, em que terras os nutrientes estão mais equilibrados, em que grão o sol ainda não penetrou muito profundamente, etc).

A atividade artística e contemplativa é bastante significativa para as crianças e, por sua natureza, relacionada à valorização de algo impalpável pode contribuir para o fortalecimento de valores não-utilitaristas:

A começar pelo fato de que a atividade estética não pode nunca ser considerada como meio. Ela é sempre um fim em si mesma. (...) Tudo tão diferente da linha de montagem. Aqui a atividade se justifica apenas em função daquilo que aparece no fim. No brinquedo e na arte não aparece coisa alguma no fim. E pode-se então perguntar: 'Mas como justificar estas atividades curiosas, inúteis, improdutivas?' É que elas produzem prazer: atividades que são um fim em si mesmas. Não existem em função de coisa alguma a não ser elas mesmas e a alegria que fazem nascer. (ALVES, 1988, p. 13)

O valor utilitário não está no objeto em si, mas na capacidade servil que este objeto apresenta em sua relação com um agente, o que torna tal objeto substituível

por qualquer outro que execute as mesmas funções. Valores estéticos, emocionais, morais e espirituais estão relacionados à estima do objeto em si, o que faz com que o mesmo seja reconhecido como único e insubstituível.

A capacidade de reconhecer valores estéticos, emocionais, morais e espirituais nos elementos ao redor pode contribuir para que um indivíduo tenha uma relação transcendental e afetiva com a Natureza, percebendo nela muito mais do que pode ser revertido em bens práticos. Tais valores são necessários na relação dos indivíduos uns com os outros e destes com outros seres vivos.

Observemos agora os fenômenos presentes na atuação dos alunos de segunda e terceira séries da escola Waldorf pesquisada, assim como é detalhado na Tabela 3.

TABELA 3 - FENÔMENOS OBSERVADOS NA ATUAÇÃO DOS ALUNOS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA EM 20 SESSÕES DE OBSERVAÇÕES

<i>Fenômenos observados/ Atuações das crianças</i>	<i>Frequência de ocorrências</i>
1. Criações espontâneas das crianças que representam elementos do ambiente natural	2
2. Demonstrações de sensibilidade (espontâneas) das crianças em relação ao ambiente natural	5
3. Demonstrações das crianças sobre noção de diversidade	3
4. Demonstrações de contentamento com presentes simbólicos – atitudes não consumistas	2

Da primeira vez em que estivemos na escola Waldorf pesquisada, ainda para combinarmos os dias e horários de visitas, uma aluna do primeiro ano, STE, nos abordou e nos convidou para ver uma novidade. Eram porcos-espinhos – dizia ela – e corriam pela escola quando foram encontrados.



Grande foi nossa expectativa ao nos dirigirmos para o local indicado por STE. Como uma criança teria reunido vários porcos-espinhos no quintal de uma escola? Quando nos aproximamos da caixinha em que STE guardava os “porcos espinhos”, percebemos o enorme cuidado que a menina tinha ao se aproximar e retirar o pano que os cobria. Para nossa surpresa, dentro da caixinha havia, mais ou menos, umas cinco pinhas, cuidadosamente organizadas e protegidas.

A reação da pesquisadora foi, de súbito, dizer em voz alta – Que lindo STE!!! Onde você os achou?

E com olhar repreensivo pela exaltação da pesquisadora, STE colocou o dedo sobre a boca, em sinal de silêncio, e disse apontando para uma pinha minúscula: Pchiiiiiiii!!! Este acabou de nascer!

Esta vivência, assim como muitas outras que tivemos no contexto da escola Waldorf pesquisada, revelam o grande envolvimento que estas crianças têm com os elementos da Natureza.

STE faz estas representações com grande frequência. Na Figura 15 – Ninho de pássaros construído por STE – temos um exemplo de objeto construído, espontaneamente, por esta aluna, com palha e coquinhos recolhidos na escola. Ela presenteou sua mãe com sua construção.

Assim como STE, as outras crianças da escola também dão bastante importância à observação e representação de elementos da Natureza. Em uma de nossas visitas, por exemplo, duas meninas da quarta série encontraram, durante o intervalo, um bicho-pau caminhando sobre uma coluna que ficava em frente à sala em que estudavam. Elas mostraram o inseto para a professora e, logo após, retornaram à ela para mostrar um desenho que haviam feito inspirando-se nele. Respondendo à pergunta da professora sobre o porquê de terem feito tal desenho,

as meninas disseram que achavam aquele animal muito bonito, mas como queriam que ele fosse livre, não podendo vê-lo sempre que quisessem, elas o haviam desenhado para guardar uma recordação sua.



FIGURA 15 - NINHO DE PÁSSAROS CONSTRUÍDO POR STE COM PALHA E COQUINHOS RECOLHIDOS NO QUINTAL DA ESCOLA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

Além das formas representativas espontâneas, temos ainda nas escolas Waldorf, muitas atividades que envolvem a figuração de elementos da Natureza estimuladas pelos professores.

Por meio destas representações percebe-se que as crianças apreciam figurar cenas da Natureza e têm noção de diversidade (ver Figura 16 – “Fundo do mar”, por REN, aluna da terceira série da escola Waldorf Pesquisada).



FIGURA 16- "FUNDO DO MAR" EM AQUARELA, POR REN, ALUNA DA TERCEIRA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

FOTOGRAFIA: FRANCINE MARCONDES CASTRO OLIVEIRA

Perceba que nesta aquarela a aluna representa uma grande diversidade de espécies marinhas, sendo possível reconhecer arraias, tubarões, tartarugas e pequenos e grandes peixes.

Além de demonstrarem empatia com a Natureza em suas atividades representativas, as crianças parecem aderir, pelo menos no interior da instituição Waldorf, à atitude de anti-consumismo disseminada na escola e, com muita frequência, demonstram grande contentamento com presentes simbólicos e com o cultivo da simplicidade.

Em março de 2005 fomos convidados para a comemoração do aniversário de REN na sala da terceira série. Após contar uma emocionante história sobre a

preparação espiritual do nascimento da aniversariante, a professora solicitou que as crianças oferecessem seus "presentes do coração" à REN.

Uma a uma neste momento, abraçaram a aniversariante dizendo pausadamente em tom solene seus votos para a colega. Um dizia - Eu quero que você seja muito feliz - outro falava - Quero que você consiga realizar seus sonhos – e desta maneira o aniversário foi celebrado sem a necessidade da entrega de objetos.

Após a solenidade de entrega dos "presentes" nos reunimos em torno da mesa para experimentarmos o bolo que REN havia trazido. Nas escolas Waldorf aconselha-se que o bolo de aniversário trazido por cada criança seja feito em sua própria casa, pela mãe, tia, avó ou alguém próximo.

Para tomar, não havia enormes quantidades de refrigerante – que em geral eram desperdiçadas nas escolas em que nós já havíamos trabalhado – mas apenas um litro de suco natural para ser dividido entre todos os alunos.

Além do evento citado acima, observamos muitas outras situações em que as crianças demonstraram valorizar presentes não materiais. Por exemplo, quando a professora de sala fazia um desenho novo no quadro-negro ou lhes apresentava uma música tocada à flauta. Suas empolgações diante destes eventos eram bastante incomuns de acordo com a experiência da pesquisadora e demonstravam que o trabalho feito na escola para que os alunos estimassem bens não utilitários era bem sucedido.

A seguir, apesar de este estudo não ser de natureza comparativa, apresentaremos uma tabela sintética (Tabela 4) contendo alguns dos principais elementos da Educação Ambiental que encontramos na escola Waldorf estudada, em uma escola particular não-Waldorf em que a pesquisadora atuou

profissionalmente<sup>108</sup> e na concepção de Marcos Reigota<sup>109</sup> para que se possa explorar as principais diferenças entre elas.

Não obstante, como nosso principal objetivo com tal comparação é enriquecer a discussão sobre a Relação entre Homem e Natureza na Pedagogia Waldorf não nos deteremos em confrontar os dados relativos aos demais contextos entre si. Vejamos portanto a Tabela 4:

TABELA 4 - COMPARAÇÃO ENTRE OS ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENCONTRADA NA ESCOLA WALDORF ESTUDADA, EM UMA ESCOLA NÃO-WALDORF EM QUE A PESQUISADORA TRABALHOU E NA CONCEPÇÃO DE MARCOS REIGOTA

	Marcos Reigota	Escola Waldorf	Escola Particular (não-Waldorf)
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Conscientizar sobre o meio ambiente global e problemas conexos</li> <li>a Levar ao conhecimento do ambiente global e de conteúdos que permitam uma melhor atuação frente ao problemas ambientais</li> <li>a Levar à aquisição de comportamentos corretos frente ao meio ambiente</li> <li>a Conduzir os indivíduos à criação de meios técnicos para a solução de problemas ambientais</li> <li>a Oferecer aos indivíduos a capacidade de avaliar medidas e programas relacionados ao meio ambiente</li> <li>a Levar os indivíduos e grupos a perceber suas responsabilidades diante do meio e a necessidade de ações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Formar uma postura de veneração em relação à Natureza</li> <li>a Levar os indivíduos e grupos a perceber suas responsabilidades diante do meio e a necessidade de ações</li> <li>a Estimular a formação de vínculos afetivos entre o aluno e a Natureza</li> <li>a Levar à aquisição de comportamentos corretos frente ao meio ambiente</li> <li>a Levar à formação de hábitos não consumistas</li> <li>a Levar ao entendimento e respeito dos ciclos, características e elementos da Natureza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Conscientizar sobre a realidade caótica do meio ambiente global e problemas conexos</li> <li>a Levar ao conhecimento práticas que permitam uma melhor atuação frente ao problemas ambientais</li> <li>a Levar à aquisição de comportamentos corretos frente ao meio ambiente</li> <li>a Levar os indivíduos e grupos a perceber suas responsabilidades diante do meio e a necessidade de ações</li> </ul>

<sup>108</sup> Trata-se de uma escola tradicional de Educação Infantil e Ensino Fundamental (fundada à aproximadamente 40 anos em Curitiba) em que a pesquisadora atuou durante aproximadamente dois anos como auxiliar de coordenação (em estágio).

<sup>109</sup> As informações concernentes aos elementos da Educação Ambiental segundo Reigota foram retirados de seu livro *O que é Educação Ambiental* (REIGOTA, 1994, p. 31-47).

	Marcos Reigota	Escola Waldorf	Escola Particular (não-Waldorf)
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Conteúdos afins com as questões ambientais das mais diversas disciplinas</li> <li>a Conteúdos que possibilitem ao aluno fazer as ligações entre a ciência, as questões imediatas e as questões mais gerais (próximas e distantes)</li> <li>a Dados resultantes do levantamento da problemática ambiental vivida cotidianamente pelos alunos e que se queira resolver</li> <li>a Alguns conceitos básicos da biologia, ecologia e geografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Conteúdos afins com as questões ambientais das mais diversas disciplinas</li> <li>a Conteúdos que possibilitem ao aluno fazer as ligações entre a ciência, as questões imediatas e as questões mais gerais (próximas e distantes)</li> <li>a Alguns conceitos básicos da biologia, ecologia e geografia</li> <li>a Formação de um padrão de vida não-consumista</li> <li>a Exercícios de contemplação</li> <li>a Construção de uma horta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Conteúdos afins com as questões ambientais das mais diversas disciplinas</li> <li>a Saneamento básico, extinção de espécies, poluição em geral, efeito estufa, reciclagem do lixo doméstico, etc.</li> <li>a Hábitos ecologicamente corretos</li> <li>a Conceitos da biologia, ecologia e geografia</li> </ul>
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Criada por cada professor de acordo com as características de seus alunos</li> <li>a Aulas com espaço para os questionamentos e posicionamentos dos alunos (<i>método ativo</i>)</li> <li>a Atividades interdisciplinares</li> <li>a <i>Histórias de vida</i></li> <li>a <i>Pedagogia do Projeto</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Criada por cada professor de acordo com as características de seus alunos</li> <li>a Promoção de interação dos alunos com o ambiente natural e seus elementos</li> <li>a Exercícios de contemplação de obras de arte (dos próprios alunos) e de elementos da Natureza (ex: casulo da borboleta)</li> <li>a Exemplo de sensibilidade e de hábitos corretos em relação aos elementos do meio natural</li> <li>a Vivência de produção agrícola</li> <li>a Atividades sazonais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Feiras de Ciências</li> <li>a Campanha de arrecadação de materiais recicláveis</li> <li>a Aulas expositivas</li> <li>a Visitas à parques, ambientes ecologicamente conservados e Usinas de Reciclagem</li> </ul>
RECURSOS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Aula do professor realizada como Educação Ambiental cotidiana</li> <li>a Problemas ambientais da escola e do bairro</li> <li>a Meios de comunicação de massa (artigos publicados na imprensa, programas e reportagens de televisão, entrevistas de rádio, etc.)</li> <li>a Mural ou jornal ambiental</li> <li>a Estudos do meio em regiões de interesse ecológico</li> <li>a Veiculação de filmes, vídeos, teatro, etc.</li> <li>a Livros didáticos (com cautela)</li> <li>a Artes plásticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Aula do professor realizada como Educação Ambiental cotidiana</li> <li>a Artes em geral (música, dança, poesia, pintura, desenho, teatro, etc.)</li> <li>a Elementos naturais em seus lugares de origem (casulos de borboleta, bichos diversos, frutas, pinhas, flores, etc.)</li> <li>a Horta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a Meios de comunicação de massa (artigos publicados na imprensa, programas e reportagens de televisão, entrevistas de rádio, etc.)</li> <li>a Veiculação de filmes, vídeos, teatro, etc.</li> <li>a Livros didáticos (com cautela)</li> </ul>

Relativamente aos objetivos, a Educação Ambiental Waldorf se destaca das demais formas de Educação Ambiental apresentadas na Tabela 4 por se preocupar

com o desenvolvimento da sensibilidade ambiental e da espiritualidade (como meio de *re-ligar* o Homem ao cosmos) de seus alunos.

Autores como Gadotti (2000), Berry (1991), Hutchison (2000) e Boff (1999) – entre outros – têm se preocupado em ressaltar a importância de uma Educação Ambiental sensibilizadora. Boff (1999, p. 117), que dedica todo um livro (*Saber cuidar: ética do humano*) a esta questão, por exemplo, expõe que investigações feitas em grandes centros metropolitanos:

...constatam que um aumento de conhecimento acerca da crise ecológica e das feridas da Terra não leva necessariamente a uma transformação nas atitudes de mais respeito e de mais veneração para com ela. O que é imprescindível não é o saber, afirmam, mas o sentir. Quanto mais uma pessoa sofre com a degradação do meio ambiente, se indigna com o sofrimento dos animais e se revolta contra a destruição da mancha verde da Terra, mais desenvolve novas atitudes de compaixão, de enternecimento, de proteção da natureza e de espiritualidade cósmica.

Ademais, Capra (2003, p. 21) que esclarece algumas das principais características da Ecologia Profunda<sup>110</sup>, afirma:

Em última análise, a consciência da ecologia profunda é uma consciência espiritual ou religiosa. Quando o conceito do espírito humano é entendido como o modo de consciência no qual o

---

<sup>110</sup> Segundo Capra (2003, p. 20) “a ecologia [que estuda as relações dos organismos entre si e com seu ambiente] é um campo muito vasto. Pode ser praticada como disciplina científica, como filosofia, como política ou como estilo de vida. Como filosofia, é conhecida por ‘ecologia profunda’, uma escola de pensamento fundada pelo filósofo norueguês Arne Naess no início da década de 1970”. Ainda nas palavras de Capra: “A ecologia profunda não separa o homem do ambiente; na verdade, não separa nada do ambiente. Não vê o mundo como uma coleção de objetos isolados e sim como uma rede de fenômenos indissolivelmente interligados e interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e encara o homem como apenas um dos filamentos da teia da vida. Reconhece que estamos todos inseridos nos processos cíclicos da natureza e que deles dependemos para viver” (CAPRA, 2003, p. 20), tendo portanto vários pontos de concordância com a teoria de Steiner.

indivíduo se sente conectado ao cosmo como um todo, fica claro que a consciência ecológica é espiritual em sua essência mais profunda. (CAPRA, 2003, p. 21)

Daí a importância, para a Educação Ambiental, de estas duas metas figurarem entre as preocupações da Educação Waldorf. Algo que não é ressaltado por Marcos Reigota nem tampouco pela Escola particular não-Waldorf inserida na Tabela comparativa. Não obstante, ainda a respeito dos objetivos das formas de Educação Ambiental expostas na Tabela 4, constatamos lacunas na Educação Ambiental Waldorf no que se refere à formação crítica e política dos indivíduos e ao reconhecimento dos problemas ambientais globais.

A primeira lacuna pode decorrer do fato de se considerar nas escolas Waldorf (coerentemente ao pensamento de Steiner) que até os 14 anos de idade, aproximadamente, um indivíduo não tem capacidade de formular juízos a respeito do mundo e que, portanto, também não se deve oferecer a ele juízos prontos (heterônomos)<sup>111</sup>, mas apenas conteúdos e meios que lhe permitam formular seus próprios julgamentos no futuro. Uma vez que a atividade crítica e política depende da formulação de juízos, ela é impossível com crianças de oito e nove anos do ponto de vista desta teoria.

A outra lacuna possivelmente deve-se ao fato de se evitar, na Pedagogia Waldorf, transmitir aos educandos a idéia de que o ambiente deve ser conservado para evitar-se a geração de uma situação caótica já que, segundo a teoria Antroposófica, o Ambiente deve ser considerado como um bem em si mesmo e deve ser preservado e/ou conservado em qualquer situação.

---

<sup>111</sup> Para Steiner, oferecer juízos prontos à uma criança é como lhe vestir sapatos na infância para serem usados durante toda a vida, pois assim como os pés do indivíduo crescerão com o passar do tempo, também o que é considerado moral poderá se modificar historicamente.



Quanto aos conteúdos percebe-se que a Educação Ambiental encontrada na Pedagogia Waldorf, bem como na concepção de Marcos Reigota (1994), diferenciam-se daquela encontrada na Escola particular não-Waldorf, fundamentalmente, por não se concentrarem na formação direta de hábitos.

É possível que a tendência para a formação de hábitos nesta Escola Particular não-Waldorf, advenha da preocupação desta instituição em obter resultados em curto prazo com seus educandos, o que provavelmente decorre da carência de uma fundamentação teórica que oriente as iniciativas deste contexto.

Na Pedagogia Waldorf há uma preocupação com a harmonização (emocional e espiritual) do indivíduo com a Natureza que, em longo prazo, tende a se reverter (entre outras coisas) na formação de hábitos ecologicamente corretos.

Com relação à Metodologia e os Recursos Didáticos encontramos especificidades na Pedagogia Waldorf (no que se refere à comparação da Tabela 4), sobretudo, na utilização de exercícios de contemplação como meio para o desenvolvimento da sensibilidade estética e ambiental dos alunos; na utilização de atividades sazonais; na preocupação em se oferecer exemplos não consumistas às crianças e; na oferta de oportunidades de vivências dos alunos junto ao meio natural.

Esta última especificidade da Pedagogia Waldorf pode ser exemplificada pela escolha de técnicas que conservam as propriedades naturais dos materiais na construção das escolas e por atividades como o desenvolvimento da horta (na Educação Infantil e na terceira série do Grau).

Como já trabalhamos acima, o desenvolvimento de atividades de cultivo (como horta e jardinagem) é especialmente ressaltado por autores como Hutchison (2000, p. 144) e Capra (2003, p. 27) como uma das metodologias mais significativas

para experimentação do pensamento sistêmico e dos princípios da ecologia na escola.

Além disso, as demais atividades sazonais (como festas, jogos e brincadeiras) que encontramos na escola Waldorf pesquisada reforçam a atenção dos alunos aos ciclos naturais e lhes transmite a noção de integração entre o ambiente e o Homem. A este respeito a autora Elsa L. G. Antunha afirma:

O aspecto fundamental dessa associação ‘jogos’ *versus* ‘estações do ano’ ou ‘sazonais’ é a compreensão de que há uma relação recíproca entre o universo, como um todo, o cosmos, e o desenvolvimento humano: a idéia, ou mais, a consciência de que a evolução se dá através da realidade externa, dos dados oferecidos pela Natureza. (ANTUNHA, 2000, p. 36, grifo do autor)

## 5.2. A PROPOSTA DO “DESENHO DA NATUREZA” E A ENTREVISTA COM OS ALUNOS WALDORF

Quando propomos às crianças que fizessem um desenho da Natureza para a pesquisadora elas demonstraram grande entusiasmo. Durante o momento em que estavam desenhando os alunos da segunda série consultaram a pesquisadora para saber qual era seu animal preferido e, por acreditar que isso não interferiria no resultado do exercício, a pesquisadora respondeu que era a girafa. O desenho tinha mais o intuito de figurar como estímulo para a entrevista e para observarmos se as crianças desenhariam a si mesmas ou a qualquer figura humana como elemento da Natureza (sendo que nossa hipótese era que isso ocorreria com grande frequência, em função da influência da teoria de Steiner sobre os alunos).

O resultado do desenho foi interessante para conhecermos a noção de diversidade de elementos naturais que as crianças tinham e porque a partir delas

observamos que, na grande maioria das vezes, os alunos relacionavam os elementos de seus desenhos a vivências próprias, e não a existências abstratas e distantes<sup>112</sup> (ver Anexo 1 – Exemplos de desenhos da Natureza feitos pelos alunos da segunda e terceira séries da escola Waldorf pesquisada). Não obstante, nossa hipótese não se confirmou, uma vez que o aparecimento da figura humana em seus desenhos foi rara.

Apenas duas crianças (SON e VIN ambas da segunda série) representaram o ser humano no desenho da Natureza. Mas, esse não foi um indicativo direto de que elas consideravam o Homem como parte da Natureza.

Na entrevista<sup>113</sup>, uma destas crianças justificou a presença de uma menina em seu desenho dizendo que ela era “uma indiazinha” e a outra negou veementemente que o Homem fizesse parte da Natureza. A justificativa da primeira criança, que condicionou o pertencimento do Homem à Natureza ao seu convívio com a mesma, apareceu significativamente entre os demais alunos, como veremos mais adiante.

---

<sup>112</sup> Fato interessante foi, ainda, constatar (por meio das considerações de um dos professores da escola) que a grande maioria das crianças não utilizavam linhas para desenhar o meio, mas apenas encontro de cores. Sendo um fruto da abstração humana, a linha não existe na realidade material. Ela é apenas uma representação morta. O que há na realidade são apenas encontros de cores, formando a impressão de linha. O fato de as crianças serem orientadas para representar o meio sem a utilização de linhas faz com que elas olhem para a essência das coisas assim como elas realmente são (STENER, 2005, p. 130).

<sup>113</sup> Ao todo, 16 crianças foram entrevistadas, sendo 11 alunos da segunda série (a totalidade da turma) e cinco da terceira série (que tem seis alunos). Todos os alunos da segunda série freqüentam a escola Waldorf pesquisada há mais de um ano e apenas um dos alunos entrevistados da terceira série (LUI) foi matriculado recentemente (havia três meses) na instituição, sendo que todos os outros estudam na escola desde a primeira série ou mais (ver no Anexo 2 um exemplo da entrevista completa). Não separamos os resultados obtidos em cada uma das séries para fim de análise, pois, a diferença encontrada entre as crianças de uma série e outra não se situava propriamente na resposta dada, mas na justificativa. Portanto, apresentaremos em gráficos os percentuais obtidos com as respostas das crianças e apresentaremos, posteriormente as justificativas que diferenciaram as regularidades de uma série e outra.

Não obstante, muitas das crianças que não representaram o Homem em seus desenhos afirmaram, durante a entrevista, que ele fazia parte da Natureza e que “um menino poderia ser representado em um desenho da Natureza” (ver Figura 17).

Como se observa, o confronto entre o resultados obtidos pelo desenho e pela entrevista – relativamente à questão do pertencimento do Homem à Natureza – é problemático. Porque uma parcela tão pequena de crianças desenharam o Homem entre os elementos do meio natural, se 94%<sup>114</sup> delas consideram – de alguma forma – que o Homem faz parte da Natureza?

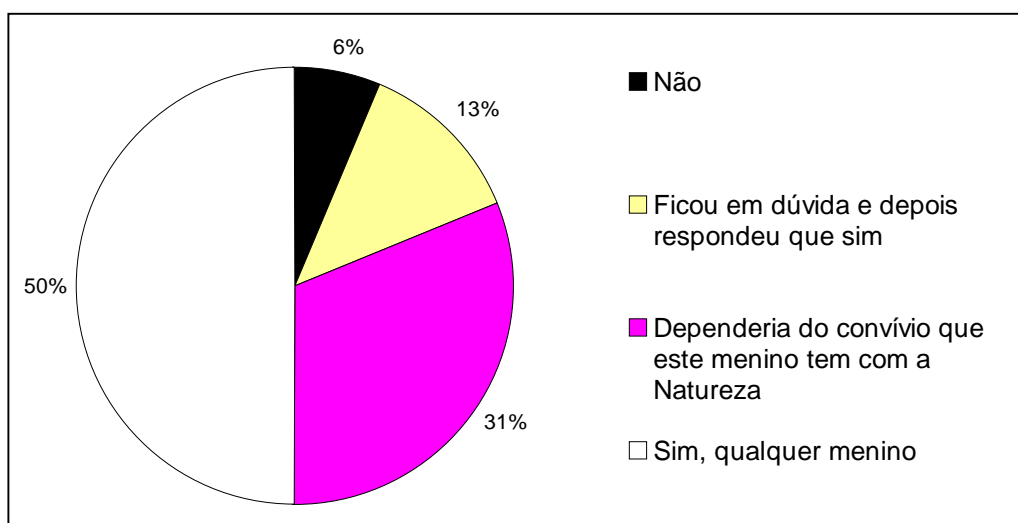


FIGURA 17 - RESPOSTA DAS CRIANÇAS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA À PERGUNTA: VOCÊ PODERIA DESENHAR UM MENINO NO DESENHO DA NATUREZA?

Conversando com alguns professores Waldorf sobre esta questão, recebemos a explicação de que, nesta fase da infância, a criança passa por um

<sup>114</sup> Considerando-se juntamente 50% de crianças que afirmaram categoricamente que o Homem faz parte da Natureza, 13% de crianças que ficaram em dúvida sobre a questão e depois afirmaram que sim (o Homem pertence à Natureza) e 31% de crianças que condicionaram o pertencimento do Homem à Natureza ao seu convívio com a mesma.

momento de antipatia<sup>115</sup> com o meio, algo que eles percebem por meio de seus desenhos. Na verdade, segundo eles, ela poderia até se considerar racionalmente como parte da Natureza, mas estaria no desenho como expectadora, como autora, e não como personagem em função desta antipatia. Portanto, o questionamento oral seria mais fiel à sua real opinião quanto à participação ou não do Homem na Natureza.

Refletindo sobre a questão, encontramos ainda mais duas hipóteses para explicar a contradição encontrada entre os resultados do desenho e da entrevista. A primeira hipótese se relaciona com a seguinte afirmação de Duarte:

A beleza se encontra (...) *entre* o homem o mundo, *entre* a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos *entram em consonância* com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentinos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um. (DUARTE, 1988, p. 93, grifos do autor)

Dessa forma, devemos considerar que, se para contemplar o indivíduo precisa fazer um exercício de distanciamento do objeto para reconhecê-lo em suas especificidades, para produzir uma obra artística ele precisa tornar-se uno com o objeto contemplado, criando uma realidade que não existe apenas no objeto nem, tão somente, em si mesmo, mas na relação entre ambos. Sendo assim, o indivíduo que compõe uma arte plástica estaria, necessariamente (não apenas na fase de desenvolvimento que estas crianças se encontram) dentro daquilo que representou.

---

<sup>115</sup> Antipatia no sentido de distanciamento.

A outra hipótese é a de que as crianças tenham sido influenciadas pela familiaridade com cenas do ambiente natural (em estado idealizado) em que a figura humana está presente (e pode até ser concebida em sua relação de identidade com a mesma), mas se encontra do ponto de vista do observador, daquilo que não aparece no quadro. Tal hipótese pode coexistir com a primeira (já que as duas não se contradizem), mas apesar de ambas parecerem plausíveis diante das evidências, acreditamos que esta questão pode ser melhor explorada do ponto de vista de um pesquisa da área da percepção ambiental ou da estética.

Ainda como a Figura 17 nos demonstra, 50% das crianças entrevistadas consideram que qualquer ser humano faz parte da Natureza. Entre estas crianças, quatro alunos da terceira série (que se encaixam na alternativa “Sim, qualquer menino”) deram como justificativa para sua resposta o fato de o Homem fazer parte da Criação de Deus.

Tal resposta decorre, provavelmente do fato de estas crianças terem estudado, durante uma época anterior, a história da Criação. Não obstante, uma criança da segunda série (ADA) ofereceu a mesma justificativa, sem ter participado destas aulas (algo que indica a possível interferência da educação familiar nesta concepção da criança).

Outras crianças como GEO (segunda série, aproximadamente oito anos), justificou sua resposta (“Sim, qualquer menino”) apresentando semelhanças entre o Homem e o restante da Natureza.

Vejamos um trecho da entrevista de GEO:

Francine: E se você quisesse desenhar um menino também? Ele é da Natureza? Poderia?

GEO: Não sei... Um menino... HUUUUUM... Eu não sei...

Francine: Pense um pouco. Você acha que é... ou não é...

GEO: Eu acho que é.

(...)

Francine: E por que você acha que sim? O que leva você a pensar que sim?

GEO: As pessoas são bem parecidas com os animais. Elas têm os mesmos sentimentos que as flores, as árvores... Todo mundo tem vida...

Francine: E por isso...

GEO: Por isso eu acho que todo mundo é da Natureza.

Esta justificativa de GEO tem relação direta com a concepção de relação entre Homem e Natureza que observamos em Steiner, uma vez que, em sua obra o Homem é visto como síntese da Natureza. Para Marcos Reigota, tal concepção não é comum contemporaneamente:

O homem contemporâneo vive profundas dicotomias. Dificilmente se considera um elemento da natureza, mas como um ser à parte, observador e ou explorador da mesma. Este distanciamento fundamenta as suas ações tidas como racionais, mas cujas conseqüências graves exigem dos homens, nesse final de século, respostas filosóficas e práticas para acabar com o antropocentrismo e o etnocentrismo. (REIGOTA, 1994, p. 11)

Já FRA (segunda série, aproximadamente oito anos) respondeu que qualquer menino faz parte da Natureza com convicção mas não apresentou justificativa, algo que demonstra que nem todas as crianças percebem claramente os conceitos de relação entre Homem e Natureza reforçados pela escola<sup>116</sup>. Vejamos um trecho da entrevista de FRA:

---

<sup>116</sup> Isto ocorre, possivelmente, porque estes conteúdos não são transmitidos de forma direta às crianças, mas por meio de posturas conseqüentes dos mesmos.

Francine: E se nesse mesmo desenho, gigante, também – fora do mar – você quisesse desenhar um menino. Podia? Ele é da Natureza?

FRA: Hunrum.

Francine: É?

FRA: É...(?)

Francine: Hunrum.

Por que?

FRA: Ah! Num sei.

Francine: Mais é?

FRA: É.

Francine: Hanram.

E se esse menino fosse aqui dessa escola... Poderia?

FRA: Poderia.

Francine: E se fosse você? Você é da Natureza?

FRA: Hanram.

Francine: Você é?

FRA: (Afirmou com a cabeça).

Francine: Eu também?

FRA: Hunrum.

Dentre as crianças que apontaram o convívio como condição necessária para que um indivíduo fosse considerado como membro da Natureza (31%), algumas se reportaram aos índios e outras ao “homem das cavernas” como exemplo. Para CES (segunda série, aproximadamente oito anos), entretanto, uma pessoa de qualquer época ou etnia poderia se tornar parte da Natureza se convivesse com ela:

Francine: E se você quisesse desenhar um menino, você poderia? Ele é da Natureza?

CES: Não muito.

Francine: Não muito?

CES: A maioria vive na cidade.



Francine: E os que vivem na cidade não são?

CES: Da Natureza? Mais ou menos.

Francine: Mais ou menos? E os que não vivem na cidade?

CES: Aí são mais da Natureza que...

Francine: Daí são?

CES: Aí estão mais no mato, assim...

Francine: Ah é? E como assim? Você conhece?

CES: Alguém?

Francine: É, alguém.

CES: Eu tenho uma prima que mora láááááá... perto de uma aldeia onde os índios moram.

Francine: É? E ela mora numa aldeia também? Ou não... é perto só?

CES: Ela mora bem pertinho.

Francine: Bem pertinho?

CES: Dos índios.

Francine: E ela é da Natureza CES?

CES: É.

Francine: Ela é?

CES: Ela é muito né! Ela mora lá no meio do mato.

As crianças que afirmaram que o Homem não faz parte da Natureza não apresentaram justificativa para sua resposta. Provavelmente a concepção de que o Homem faz parte da Natureza (transmitida pela escola em que estudam) não faz sentido para elas diante de suas educações familiares ou dos demais meios em que convivem.

Logo após esta questão, perguntamos às crianças se elas poderiam desenhar uma bola neste desenho da Natureza (se ela fosse da Natureza). Todas as crianças responderam de imediato que não, entretanto, os argumentos que elas utilizaram para sustentar suas respostas foram variados (ver Figura 18):

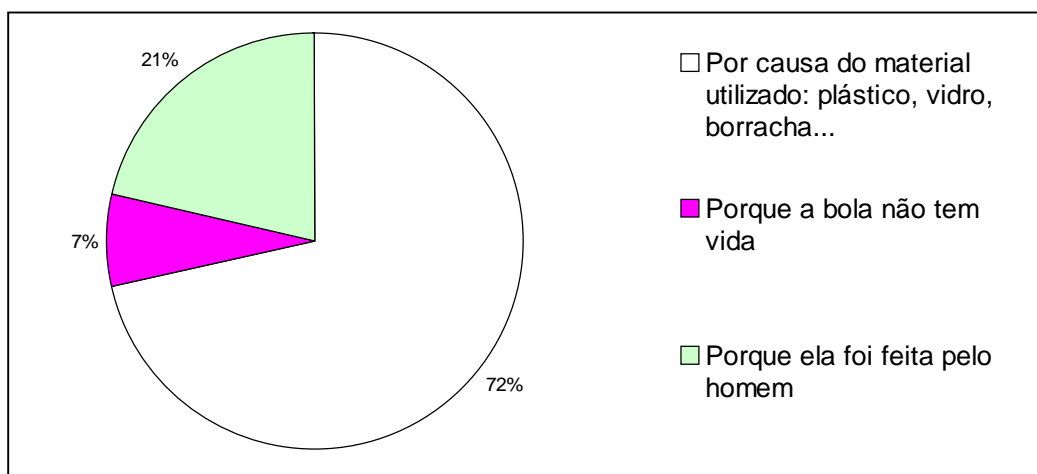


FIGURA 18 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA À PERGUNTA: POR QUE VOCÊ NÃO PODERIA DESENHAR UMA BOLA NO DESENHO DA NATUREZA?

Observa-se na Figura 18 que 72% das crianças considerou que a bola não fazia parte da Natureza porque ela era feita de um determinado material “artificial”, enquanto que 21% das crianças não considerariam nenhum material feito pelo Homem como parte da Natureza.

Não obstante, no momento da entrevista, estes dois grupos iniciavam seu argumento de forma bastante semelhante. A maioria respondeu, de imediato, que a bola não poderia ser parte da Natureza porque ela era de plástico. Entretanto, pudemos diferenciá-los em dois grupos quando perguntamos: E se a bola fosse de palha? Poderia?

Para essa pergunta 72% das crianças responderam que sim e 21% continuaram dizendo que não, argumentando que a palha é da Natureza, mas a bola que o Homem faz com a palha não é mais da Natureza.

O pertencimento de materiais que o Homem transforma à Natureza é condizente com a concepção de que o próprio Homem faz parte da Natureza. Entretanto é transmitido pela própria escola que tal transformação tem um limite, ou seja, aquele que permite a conservação das propriedades naturais dos materiais transformados. A respostas de 72% das crianças a esta questão, portanto, é

condizente com as idéias transmitidas pela escola e também com a resposta de que o Homem faz parte da Natureza (considerada de alguma forma por 94% das crianças<sup>117</sup>). É possível que a complexidade da questão tenha sido responsável pela diferença de 22% entre os resultados destas duas questões.

Também é interessante ressaltar que, além de considerar como natural apenas os materiais intocados pelo Homem ou transformados por ele somente até o ponto em que ainda conservam suas características de origem, a idéia transmitida pela escola é de que os materiais naturais são melhores ou mais nobres que os artificiais. Em vista da concordância entre as respostas de 72% das crianças com aquela primeira idéia vinculada pela escola, consideramos que, provavelmente, esta outra idéia também tenha sido apropriada por elas.

Apenas uma criança (LUC (segunda série, aproximadamente oito anos)) não pertenceu a esta regularidade, pois, respondeu que a bola não pertencia à Natureza porque não tinha vida. A pesquisadora contra-argumentou baseando-se no reino mineral. Vejamos o diálogo no trecho abaixo:

Francine: E se esse menino tivesse um brinquedo. Assim... uma bola. Você poderia desenhar essa bola no desenho da Natureza? Ela seria da Natureza também?

LUC: Hum hum (responde rapidamente fazendo negação com a cabeça).

Francine: Não? Por quê?

LUC: Porque bola não tem vida. (...) Porque ela não tem vida.

Francine: Por isso que... daí não poderia.

(...)

Francine: E se fosse uma pedrinha?

LUC: Pequena ou grande?

Francine: Hummm... Uma pequena...

LUC: Eu também posso fazer uma cachoeirinha... que... lá longe... daí eu faço pequenininha.

Francine: Daí você poderia fazer umas pedrinhas, né?

Hum... Mas as pedrinhas também não têm vida...

Daí poderia? Ela seria da Natureza?

LUC: Ela é da Natureza mesmo que não tenha vida.

Quando perguntamos às crianças se era preciso cuidar da Natureza, recebemos de todas elas a resposta “sim”. Algumas eram mais enfáticas e outras mais comedidas, todavia todas demonstravam considerar a resposta óbvia. Em seguida questionávamos por que este cuidado era necessário. As respostas variaram em cinco categorias, assim como segue na Figura 19:

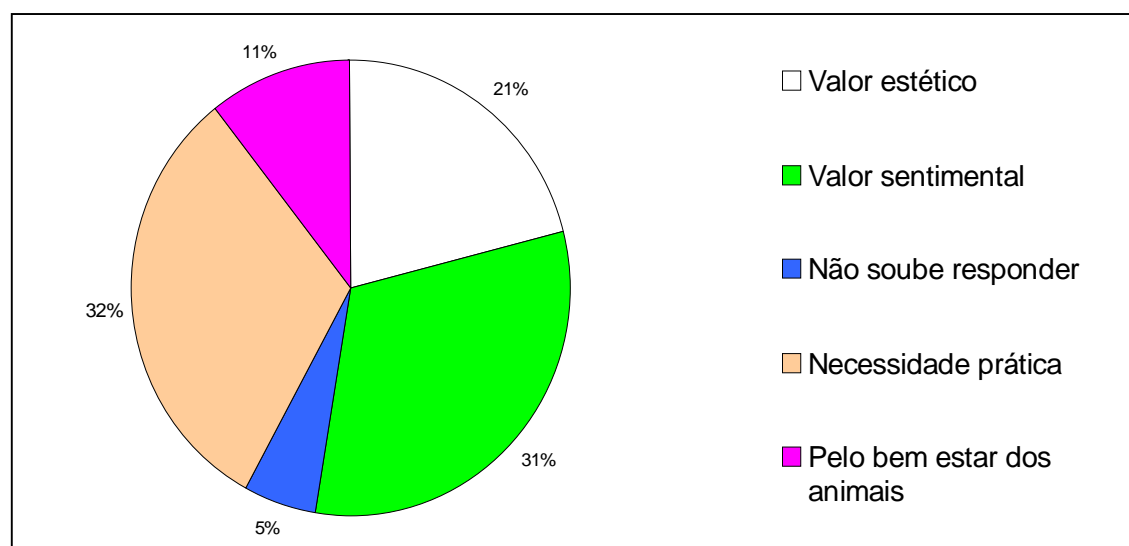


FIGURA 19 - RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA À PERGUNTA: PORQUE VOCÊ ACHA QUE NÓS PRECISAMOS CUIDAR DA NATUREZA?

Como se observa na Figura 19 um número muito próximo de crianças argumentaram com base no valor sentimental e na necessidade prática, formando juntos a maioria das respostas.

Nossa hipótese sobre esta questão era de que a maioria das crianças responderia que era necessário “cuidar da Natureza” com base no valor sentimental que os elementos da Natureza têm para elas. Esta hipótese não se confirmou, uma vez que apenas 31% das crianças recorreram a este argumento.

Não obstante, uma categoria de resposta que nós não havíamos considerado surgiu durante as entrevistas (que se deveria cuidar da Natureza pelo bem estar dos animais). Tal resposta pode decorrer de um envolvimento sentimental da criança com os animais, não obstante, esta relação não é necessária, uma vez que o estímulo para a preocupação com o “bem estar dos animais” possa ser de ordem moral ou racional<sup>118</sup>.

As respostas que classificamos dentro desta categoria são semelhantes à resposta de MAR (segunda série, aproximadamente oito anos). Vejamos um trecho de sua entrevista:

Francine: Nós precisamos... As pessoas – precisam cuidar da Natureza?

MAR: Eu acho que precisa.

Francine: Precisa. Por que?

MAR: Nós temos que cuidar dos animais... cuidar das flores...

Francine: E o que mais...

MAR: Cuidar. Deixar os animais felizes. Dar água para as plantas...

Fazer algumas outras coisas...

---

<sup>118</sup> Lembramos que, se para Kant a moralidade é racional, para Steiner ela é de ordem sentimental ou volitiva.

Francine: Deixar os animais felizes – isso é cuidar né? – mas por quê que a gente tem que dar água, cuidar...?

MAR: Porque senão os animais vão ficar com sede, com fome, vão ficar tristes. E se a gente fizer assim eles vão ter uma boa... como é que se diz?... uma boa... uma boa... Hummmm... Daí os homens iriam ajudar. E eles ficariam mais felizes.

Não pode dar qualquer coisa assim, né?

Francine: Eles teriam, então, uma vida melhor?

MAR: É.

LUC e MIL (terceira série, aproximadamente nove anos) são exemplos de crianças que utilizaram um argumento de ordem sentimental para sua resposta. Segue abaixo os trechos de suas entrevistas em que podemos observar esta característica:

Trecho da entrevista com LUC:

Francine: Agora me diga uma coisa... A gente precisa cuidar da Natureza?

LUC: Precisa! Até das formiguinhas... porque, um dia eu vi num desenho, que... que... o Barney... do Barney... eles tavam cuidando até pra não pegar nas formigas.

Francine: Ah é?

Então tem que cuidar até das formiguinhas? E por quê?

LUC: Porque elas são amigas. (...) Porque elas são amigas.

Trecho da entrevista com MIL:

Francine: MIL me responde uma coisa. Você acha que a gente tem que cuidar da Natureza?

MIL: Muito.

Francine: Muito? Por que?

MIL: Ah... Porque cada vez mais quando é sujeira pelo mundo, os bichos vão ficando em extinção.

Francine: Hunrum.

MIL: Daí não tem mais quase bicho, destroem árvores só pra fazer condomínios enormes...

Francine: E se não tiver mais bicho?

MIL: Eu vou ficar muito triste.

Francine: É? (...) E árvores?

MIL: Nossa senhora! Daí não vai ter quase, sombra na cidade.

As crianças que argumentaram no sentido do valor estético da Natureza tiveram respostas semelhantes ao de FRA. Para elas, a beleza da Natureza seria algo suficiente para que não se permitisse destruição.

Vejamos um trecho da entrevista de FRA:

Francine: Agora me responde uma coisa. A gente precisa cuidar da Natureza?

FRA: Sim.

Francine: Você acha que sim. E por que que você acha que sim?

FRA: Hummm... Porque... que tem pouco.

Francine: Porque tem pouco?

FRA: Ééééé.

Francine: Hummm. E se tivesse bastante?

FRA: Também teria que cuidar.

Francine: Por que?

FRA: Porqueeeee... é bonito.

Porque é bonito.

Francine: Tem mais algum porquê?

FRA: Não.

Já algumas crianças utilizaram argumentos no sentido do valor prático da Natureza, considerando a necessidade que o Homem tem dela para manter sua sobrevivência.

Vejamos dois exemplos característicos:

Francine: Tá bom.

Agora me responde uma coisa. Você acha que a gente precisa cuidar da Natureza?

VIN: Hanram. Muuuuuuuito!

Francine: Muuuuito! E por que?

VIN: Porque senão a mata vai sumir, a gente não vai ter mais papel, não vai ter mais sombra... essas coisas.

Francine: Não vai ter mais sombra...

VIN: Árvore pra trepar, pra subir...

Francine: Pra subir...

VIN: Fruta...

Francine: Não vai ter mais fruta...

E o que mais?

VIN: Aí... Vai perder tudo... Não vai ter mais nada... o que que a gente vai fazer?... porque não dá pra viver sem fruta, sem nada. Entendeu? Estas coisas...

Francine: Entendi.

Fragmento da entrevista de LUI (terceira série, aproximadamente nove anos)

Francine: Agora diga uma coisa pra mim LUI. A gente precisa cuidar da Natureza?

LUI: Precisamos.

Francine: E por quê?



LUI: Porque senão a Natureza morre.

Francine: E se morrer?

LUI: Se morrer ninguém mais vai viver.

Francine: Hanran... Então nós precisamos cuidar... porque se a Natureza morre as pessoas também morrem.

LUI: Hanran.

Francine: É isso?

LUI: É.

Francine: Tem outro motivo?

LUI: Hum... Também porque... A Natureza assim...

Não pode derrubar a Natureza, mesmo que num... várias pessoas não morram. Um dia vai fazer falta. E vai fazer falta também pras pessoas comerem as coisas da Natureza...

Francine: Hunrum...

LUI: Não vai ter mais árvores...

Ao todo, pode-se considerar que 64% das crianças argumentaram (sobre o porque da necessidade de se cuidar da Natureza) com base em valores afetivos. Composto estes 64% temos 31% de crianças que se basearam em valores sentimentais ao formularem suas respostas, 21% que se basearam em valores estéticos e 11% (que deram respostas semelhantes à “para deixar os animais felizes”) que podem estar baseados tanto em valores sentimentais quanto morais.

A tendência dos argumentos destes alunos à afetividade pode ter ligação com suas fases de desenvolvimento (segundo setênio) em que, segundo a Antroposofia e também na concepção de Piaget (2003, p. 26), a criança se tornaria mais emocional. Não obstante, tal tendência estrutural do desenvolvimento infantil é reforçada na Pedagogia Waldorf que, por meio do ensino artístico na segunda infância, procura intensificar e deixar atuar a atividade do *sentir* no indivíduo.

Já a figuração de argumentos ligados a valores estéticos nas respostas de 21% das crianças, provavelmente, deve-se ao fato de se desenvolverem nas escolas Waldorf muitas atividades artísticas e de desenvolvimento de contemplação (de arte e de elementos do meio natural) que, como os resultados indicam, são significativos para as crianças.

Algumas opiniões que as crianças expuseram durante as entrevistas foram bastante surpreendentes, demonstrando a adesão delas aos comportamentos que pais e professores lhes descreveram como favoráveis à Natureza.

ROB, por exemplo, faz uma menção interessante que engloba: migração de animais em consequência da extinção de seu habitat natural, e possíveis problemas sofridos e causados por animais exóticos.

Vejamos esta parte de sua entrevista:

Francine: ROB, porquê mesmo, então, que tem que cuidar? É para não...

ROB: Não deixar poluir as coisas.

Francine: Ah, entendi. Só por causa disso?

ROB: E por outras coisas.

Francine: Quais?

ROB: Ah, porque, tipo, se você jogar lixo, os animais podem se afastar e ir para um outro lugar.

Francine: Pra outro lugar...

ROB: Pra onde tem bichos que comem eles.

Francine: Hanram.

Entendi, que não é o lugar em que eles estão.

ROB: Por causa que, aqui (apontando o desenho) é o lugar em que eles estão e eles tão se sentindo bem.

Francine: E se eles... e se tivesse lixo aqui, por exemplo, o que aconteceria?

ROB: Ficaria muito sujo e... com cheiro mal.

Francine: E daí eles não poderiam mais ficar aqui?

ROB: Não.

Francine: E daí pra onde será que eles iriam?

ROB: Pra outro país, que não tenha lixo.

GEO demonstra indignação por perceber que algumas atitudes simples, que podem ser benéficas à Natureza, não são tomadas por omissão.

Vejamos um fragmento de sua entrevista:

GEO: (...) Por exemplo, não devia existir aquelas bandejinhas onde põe carne. Devia pôr direto no pacote... porque aquilo não reci... não recicla.

Francine: Quais bandejinhas? De isopor?

GEO: Aquelas bandejinhas de isopor que a gente põe carne. Não recicla!!!

Francine: Não recicla aquela?

GEO: Não recicla!!!

Francine: Puxa vida.

GEO: Por isso minha mãe não gosta assim... E tem um mercado lá que se chamaaaaaa...

(...)

GEO: E eles não vendem na bandejinha. Eles vendem direto no saquinho... só que aquele saquinho que dá pra reciclar... recicla!

Os resultados de nossa observação em uma instituição Waldorf de ensino demonstraram que a educação desenvolvida neste contexto contém muitas concordâncias com a visão sistêmica de mundo e com uma formação compatível com os princípios da Ecologia Profunda. Os resultados obtidos por meio da

entrevista se comportaram de forma a demonstrar que a metodologia de ensino Waldorf – ou do que pode ser considerado como a Educação Ambiental Waldorf – consegue transmitir estes princípios aos alunos fazendo com que grande parte deles tenham uma visão da relação entre Homem e Natureza não dicotômica e que observem o meio natural sob uma perspectiva afetiva (e não utilitária). Segundo Gadotti:

A sensação de pertencer ao universo não se inicia na idade adulta nem por um ato de razão. Desde a infância, sentimo-nos ligados com algo que é muito maior do que nós. Desde criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. E, durante toda a vida, buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, qual o sentido da nossa existência. É uma busca incessante e que jamais termina.

A educação pode ter um papel nesse processo se colocar questões filosóficas fundamentais, mas também se souber trabalhar ao lado do conhecimento essa nossa capacidade de nos encantar com o Universo. (GADOTTI, 2000, p. 77)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando contemplamos a Terra transitando pelo universo, recebendo o que vem do sol, da lua e das outras estrelas, então a vemos vivendo no universo. Não estaremos desenvolvendo uma geologia e uma geognose mortas, mas sim elevando o que a geologia e a gnose mortas nos ofereceram para uma observação da vida da Terra lá fora no cosmo. Perante nossa contemplação espiritual, a Terra torna-se um ser vivo. Então, quando vemos as plantas brotarem da terra, vemos como a Terra assimila a vida do cosmo e a transmite para o que vive nela, e a Terra e o crescimento das plantas se tornam para nós uma coisa só.*

*Rudolf Steiner (2004a, p. 66)*

Ao cumprir os objetivos de conhecer como se manifesta a concepção de relação entre Homem e Natureza em parte da obra de Rudolf Steiner, na atuação de professores formados segundo os princípios da Antroposofia e na atuação e discurso de alunos Waldorf de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, esta pesquisa demonstrou que a Pedagogia Waldorf pode ser considerada como uma das possíveis formas educativas capazes de colaborar com a superação da crise do conhecimento (Leff, 2002, p. 217) que contribuiu para gerar (e alimenta) a crise ambiental contemporânea.

O pensamento de Rudolf Steiner contém numerosas correspondências com as idéias dos pensadores sistêmicos contemporâneos – assim como são descritas por Capra em *O ponto de Mutação* (CAPRA, 1982, p. 260) – uma vez que vê o mundo em termos de relações e de integração, considera o todo mais complexo que a soma de suas partes, reconhece a flexibilidade e dinamismo dos sistemas, concebe o planeta Terra como um grande

organismo vivo composto pela integração de todos os sistemas nele presentes, requisita a necessidade de união entre ciência e espiritualidade, considera (assim como Goethe) que o Homem é a síntese da Natureza em estado diferenciado e não separa o Homem do restante da Natureza (entre outros aspectos); tendo tido a iniciativa rara de aplicar estes conhecimentos à Educação.

Pedagogicamente, a teoria de Steiner orienta para o trabalho contínuo de integração entre educandos e Natureza e no âmbito mais específico do ensino das ciências naturais percebe a necessidade de conduzir o aluno à formação de uma moralidade<sup>119</sup> em relação ao mundo. Para tanto Steiner recomenda que o trabalho com as ciências naturais seja iniciado pelo reconhecimento das semelhanças existentes entre o Homem e o restante da Natureza, ressaltando-se que, relativamente à estrutura corporal, o que distinguiria o ser humano dos animais não seria seu cérebro, mas suas mãos, que o habilitariam à trabalhar em prol do mundo.

Esta idéia de Steiner o distingue de Kant à medida que este último encontrava nas especificidades do Homem motivos que lhe concederiam prerrogativas em relação à Natureza (KANT, 19-, p. 89), enquanto que para Steiner a especificidade humana lhe renderia, sobretudo, responsabilidades relativas a todas as demais formas de vida.

Em relação à atuação de professores Waldorf constatamos coerência com a literatura antropológica que exploramos e encontramos numerosas manifestações que demonstram suas identificações com uma Educação

---

<sup>119</sup> Devemos lembrar que para Steiner a moralidade infantil é uma propriedade da vontade e da sensibilidade ao contrário de Kant, para o qual a moralidade é sempre uma propriedade da razão.

disposta à *re-ligar* os seres humanos com os demais elementos da Natureza. Estas manifestações, fundamentando-se na visão de mundo de Steiner<sup>120</sup>, se constituem, por exemplo, da criação de atividades artísticas autênticas que revelam valorização e sensibilidade estética relativa à Natureza, da utilização de um vocabulário permeado de expressões de respeito e admiração em relação ao meio natural<sup>121</sup> e da manutenção de uma prática pedagógica que evidencia a integração e interdependência entre sistemas, apóia a legitimidade de uma espiritualidade que afirma a união entre Homem e cosmos e reforça a emergência de valores de satisfação humana não baseadas no consumo.

O trabalho destes professores, sendo coerente com a fundamentação teórica adotada pela escola em que atuam, é também corroborado e enriquecido pela estrutura da mesma. Tal evidência suscita a menção de nossa concepção de que os elementos que compõem a Educação Ambiental Waldorf não produziram os mesmos efeitos se transpostos, isoladamente, para contextos fundamentados e estruturados diferentemente das escolas Waldorf.

Consideramos significativo para a pesquisa em Educação Ambiental a comprovação de que a adoção de determinada Pedagogia (na íntegra) é favorável ao desenvolvimento de uma educação em prol da superação da

---

<sup>120</sup> Ressaltamos que a fluência dos professores Waldorf em relação à teoria de Steiner se deve às suas formações em Pedagogia Waldorf, às periódicas leituras e estudos de grupo que fazem e, ainda, à própria empatia que estes profissionais conservam diante de tal teoria (um dos principais requisitos para que se tornem professores Waldorf).

<sup>121</sup> O que segundo Gonçalves (1989, p. 25) é significativo para entender a postura dos indivíduos em relação à Natureza, já que nosso vocabulário reflete nossa forma de compreender e estar no mundo.

crise ambiental, não obstante, considerando-se a complexidade de um processo educativo, pode não ser significativo para Educação Ambiental de um contexto específico (fundamentado por outras perspectivas pedagógicas) a adoção de práticas esporádicas daquela mesma Pedagogia.

Quanto aos alunos de segunda e terceira séries, nossa observação revelou sentirem-se integrados e identificados com a Natureza, tendo um imaginário permeado por elementos e situações do meio natural. Na entrevista que desenvolvemos com eles, constatamos a predominância de argumentos relacionados à afetividade ao solicitarmos uma justificativa para a necessidade de se cuidar da Natureza. Provavelmente, tal tendência tem ligação com suas fases de desenvolvimento (segunda infância) que, como trabalhamos, é considerada pela Antroposofia e também por Piaget (2003, p. 26), como um momento de intensificação emocional da criança. Não obstante, esta tendência de suas fases de desenvolvimento é reforçada na Pedagogia Waldorf que, por meio do ensino artístico que procura intensificar e deixar atuar a atividade do *sentir* no indivíduo.

Da interação destes dados emerge as seguintes questões: Alunos de segunda e terceira séries de escolas não-Waldorf (que não trabalham intencionalmente com a intensificação da atividade do sentir na segunda infância) apresentariam tendência semelhante à afetividade quando questionadas sobre o porquê da necessidade de se cuidar da Natureza? – e – Em que medida os argumentos ligados ao utilitarismo apareceriam nas respostas destas crianças? Estas questões suscita-nos o interesse por uma outra pesquisa, que nos permita analisar, em termos comparativos, os resultados obtidos neste estudo.

A presente pesquisa vem ressaltar, ainda, que apesar de ser pouco explorada e reconhecida no meio acadêmico brasileiro, a obra de Rudolf Steiner demonstra



poder oferecer importantes contribuições à pesquisa científica, especialmente na área da Educação e da Educação Ambiental.

A questão dos pontos de concordância entre as teorias de Steiner e Piaget no âmbito do desenvolvimento infantil, por exemplo (que já foram trabalhados de forma exploratória por Iona Ginsburg no artigo *Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for Pedagogy* (GINSBURG, 1982) e por nós ampliados em uma pesquisa também exploratória que resultou no artigo *Pontos de concordância entre as teorias de Rudolf Steiner e Jean Piaget: sinalizações para a ciência da Educação* (OLIVEIRA; STOLTZ, 2004)) mostra-se constituir um promissor problema de pesquisa pela riqueza de informações e complexidade que envolve.

Ademais, a questão da relação entre Homem e Natureza na Pedagogia Waldorf não poderia ser encerrada nesta pesquisa, uma vez que, em muito se distinguem os graus de ensino neste contexto e tanto na Educação Infantil como na segunda fase do Ensino Fundamental Waldorf (quinta a nona séries) – que não exploramos – é possível encontrarem-se elementos específicos (ou relacionados aos que expusemos) que contribuam para o enriquecimento dos saberes da Educação Ambiental.

Enfim, esperamos que este trabalho contribua de alguma forma para a ampliação do interesse pela Educação Waldorf no Brasil, tanto por parte de pesquisadores como de pais de crianças em idade escolar e, que ele possa, sobretudo, enriquecer a discussão sobre as propostas de Educação Ambiental requisitadas por nossos tempos.

## REFERÊNCIAS

- ACOT, Pascal. **História da Ecologia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- ALVES, Rubem. A utilidade e o prazer: um conflito educacional. *In*: DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988, p. 11-13.
- ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves. “Jogos sazonais”: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 33-56.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- AXT, Bárbara. **Sinto muito**. Revista Superinteressante, São Paulo, n. 214, p. 76-81, jun. 2005.
- BERRY, Thomas M. **O sonho da Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela natureza. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ecologia e Espiritualidade. *In*: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio Ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003, p. 34-43.
- BOMTEMPO, Edda. Brincar, Fantasiar, criar e aprender. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 127-149.
- BUCK, Sonia; MARIN, Andreia Aparecida. Educação para pensar questões socioambientais e qualidade de vida. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 25, p. 197-212, jan/jun, 2005.
- BUCK, Sonia; OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. O brinquedo como agente estimulante do imaginário infantil. **Cadernos de Educação da UNIC**. Cuiabá, vol. 7, n. 1, p. 103-110, 2003.
- CAPRA, Frit Jof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo, Cultrix, 1982.
- \_\_\_\_\_. **O Tao da física**: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 1983.

\_\_\_\_\_. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos seres vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

\_\_\_\_\_. Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21. In: TRIGUEIRO, André (coord.). **Meio Ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003, p. 19-33.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996, p. 5-18.

COSTA, Márcia Rosa da. **Eu também quero falar**: um estudo sobre infância, violência e educação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre: 2000.

DELVAL, Juan. **Introdução do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DICIONÁRIO PRIBERAM DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <[http://www.priberam.pt/dlpo/definir\\_resultados.aspx](http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx)> Acesso em: dez. 2005.

DUARTE, João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FEDERAÇÃO ESPÍRITA BRASILEIRA. **História do Espiritismo**. Disponível em: <<http://www.febnet.org.br/apresentacao/content,0,0,31,0,0.html>> Acesso em: 16 dez. 2005.

FERREIRA, Fernando. **Sociedade Antroposófica Brasileira**. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/EW-no-mundo.htm>> Acesso em: 20 set. 2005.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XXI, p. 81-175.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GINSBURG, Iona H. Jean Piaget and Rudolf Steiner: Stages of child development and implications for Pedagogy. **Teachers College Record**, v. 84, n. 2, 1982, p. 327-337.

GLASS, Christa. Nota da tradutora. In: STEINER, R. **A prática pedagógica**: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000, p. 9.

GOETHE, J. W. **A metamorfose das plantas**. São Paulo: Religião & Cultura, [198-].

\_\_\_\_\_. **Máximas de Goethe**. Belém: Cejup, 1987.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1989.

HAECKEL, Ernesto. **Historia da criação natural dos seres organizados segundo as leis naturaes**. Porto: Liv. Chardron de Lello, 1911.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner**. São Paulo: Antroposófica, 1984.

HEMPEL, Carl G. **Filosofia da Ciência Natural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

HIPÓCRATES. **Conhecer, cuidar, amar**: o juramento e outros textos. São Paulo: Landy, 2002.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUTCHISON, David. **Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia-a-dia das creches e jardins-de-infância** - Associação Comunitária Monte Azul. São Paulo: Editora Antroposófica, 1995.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Redação e editoração**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; 8)

KANT, Emmanuel. **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 19-.

\_\_\_\_\_. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime / Ensaio sobre as doenças mentais**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KLOETZEL, Kurt. **Meio Ambiente**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **A infância escolarizada dos modernos**. Disponível em <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2002/fe190d/texto04.htm>>. Acesso em 12/ dez. 2005

KÜGELGEN, Helmut von. **A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1989.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LANZ, Rudolf. **Do goetheanismo à filosofia da liberdade**. São Paulo: Antroposófica, 1985.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

\_\_\_\_\_. **Noções básicas de Antroposofia**. 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, R. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente e Sociedade**, ano 2, n. 5, p. 135-153, 1999.

LOUZADA, Fernando; MENNA-BARRETO, Luiz. **Relógios biológicos e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Instituto Esplan, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Workshopsy, 1995.

MENEZES, Milton José M. B. Individualismo e a crise da sociedade contemporânea: um “diálogo” transdisciplinar com a psicologia transpessoal. **Mestrado em Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social**. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2001, cap. 7.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro; STOLTZ, Tania. Pontos de concordância entre as teorias de Rudolf Steiner e Jean Piaget: sinalizações para a ciência da Educação, **XVIII Semana de Ensino Pesquisa e Extensão**, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 13-15 out, 2003.

PASSERINI, Sueli Pecci. O fio de Ariadne - múltiplas formas narrativas e desenvolvimento infantil segundo a abordagem Antroposófica de Rudolf Steiner. **Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano**- Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1996.

PERALTA, Cleusa H. G. Experimentos educacionais, eventos heurísticos transdisciplinares em Educação Ambiental. *In*: RUSCHEINSKY, Aloísio *et al.* **Educação Ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 91-103.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIVA, Adriana. **A difusão do pensamento de Edgar Morin na pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**. Disponível em: <[http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/Papers/GT/GT10/adriana\\_piva.pdf](http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/Papers/GT/GT10/adriana_piva.pdf)> Acesso em: 22 fev. 2005.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001.

REIGOTA, Marcos. **Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RELIGIÕES E SEITAS ORIENTAIS. Disponível em: <<http://www.cacp.org.br/seitas/orientais.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

REVISTA BRASILEIRA DE OTORRINOLARINGOLOGIA. Disponível em: <disponível em: <http://www.rborl.org.br/conteudo/acervo/acervo.asp?id=254>>, acesso em: 25 jan. 2006.

ROMANELLI, Rosely Ap. A Pedagogia Waldorf: contribuição para o paradigma educacional atual sob o ponto de vista do imaginário, cultura e educação. **Mestrado em Educação** – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2000.

RUSSELL, Bertrand. **História do pensamento Ocidental**: a aventura das idéias dos pré-Socráticos a Wittgenstein. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SANTOS, Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. **Rudolf Lanz**. Disponível em: <<http://www.sab.org.br/edit/nocoas/lanz.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2005.

STEINER, Rudolf. **O conhecimento dos Mundos Superiores**: a iniciação. São Paulo: Antroposófica, 1983.

- \_\_\_\_\_. **A obra científica de Goethe.** São Paulo: Antroposófica, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Verdade e ciência:** prelúdio a uma "filosofia da Liberdade". São Paulo: Antroposófica, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe.** São Paulo: Antroposófica, 1986a.
- \_\_\_\_\_. **O futuro social.** São Paulo: Antroposófica, 1986b.
- \_\_\_\_\_. **Andar, falar, pensar:** a atividade lúdica. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Como atua o carma:** o passado e o futuro no tecer do próprio destino. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1994b.
- \_\_\_\_\_. **O mistério dos temperamentos:** as bases anímicas do comportamento humano. São Paulo: Antroposófica, 1994c.
- \_\_\_\_\_. **A educação da criança:** segundo a Ciência Espiritual. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **Temperamentos e alimentação:** indicações médico-terapêuticas e aspectos gerais. São Paulo: Antroposófica, 1996b.
- \_\_\_\_\_. **O cristianismo como fato místico:** e os mistérios da Antiguidade. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996c.
- \_\_\_\_\_. **Reencarnação e carma:** à luz das modernas concepções da Ciência Natural. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996d.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia meditativa:** contribuição à prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Os doze sentidos e os sete processos vitais.** São Paulo: Antroposófica, 1997b.
- \_\_\_\_\_. **A ciência oculta.** 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Arte e estética segundo Goethe:** Goethe como inaugurador de uma estética nova. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **A arte da educação III:** Discussões pedagógicas. São Paulo: Antroposófica, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **As manifestações do carma:** os aspectos decisivos do destino humano. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **A prática pedagógica:** segundo o conhecimento científico-espiritual do homem. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Carências da alma em nossa época:** como superá-las? 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Seres elementares e seres espirituais.** 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Os contos de fadas:** sua poesia e sua interpretação. São Paulo: Antroposófica, 2002c.

\_\_\_\_\_. **A arte da educação I: o estudo geral do homem: uma base para a pedagogia.** 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A arte da educação II: Metodologia e didática.** 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Economia e sociedade: à luz da Ciência Espiritual.** 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003c.

\_\_\_\_\_. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educar.** São Paulo: Lene, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A natureza supra-sensível do ser humano: o ponto de vista da Antroposofia.** São Paulo: João de Barro, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** São Paulo: Federação das escolas Waldorf do Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociedade Antroposófica Brasileira.** Disponível em: <<http://www.sab.org.br/pedag-wal/lawaldir.htm>> Acesso em: 20 set. 2005.

STEINER, Rudolf; GLÖCKLER, Michaela. **Os tipos constitucionais nas crianças:** três palestras de Rudolf Steiner comentadas por três conferências da Dra. Michaela Glöcker. São Paulo: Centro de Formação de Professores Waldorf, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; 7).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; 6).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos; 2).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALKER, Morton. **O poder das cores: as cores melhorando sua vida.** São Paulo: Saraiva, 1995.

WILSON, Colin. **Rudolf Steiner: o homem e sua visão.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

**Apêndice 1 – Roteiro de entrevista aplicado às crianças da segunda e terceira séries da escola Waldorf pesquisada.**

- ✓ Explique-me o que você colocou no seu desenho:
- ✓ Por que você colocou estas coisas?
- ✓ E se a folha fosse bem maior e você tivesse muito, muito, muito tempo para desenhar você colocaria mais coisas?
- ✓ Que coisas a mais você colocaria?
- ✓ Você estava desenhando a Natureza para mim, não é? E se de repente você quisesse desenhar uma jibóia aí, poderia? Ela também é da Natureza?
- ✓ E se além da jibóia você quisesse desenhar um menino? Poderia? Ele também é da Natureza?
- ✓ Agora vamos fazer-de-conta que você desenhou a jibóia e o menino. Se este menino tinha uma bola ela também poderia estar neste desenho de coisas da Natureza? Por quê?
- ✓ Você pode me explicar uma coisa? Você acha que as pessoas têm que cuidar da Natureza? Como? Por quê?



ANEXO 1 – QUATRO EXEMPLOS DOS “DESENHOS SOBRE A NATUREZA”  
PRODUZIDOS PELOS ALUNOS WALDORF DE SEGUNDA E TERCEIRA SÉRIES  
DA ESCOLA PESQUISADA



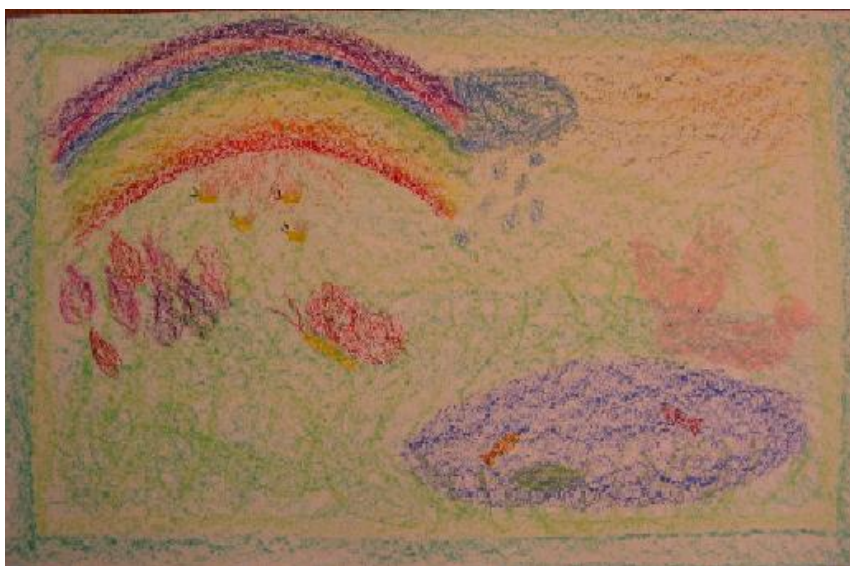
*Desenho de VIN (aluno da 2ª série – aproximadamente 8 anos).*

FOTOGRAFIA: PAULO ROBERTO SOUZA DE BRITO



*Desenho de ADA (aluno da 2ª série – aproximadamente 8 anos).*

FOTOGRAFIA: PAULO ROBERTO SOUZA DE BRITO



*Desenho de MIL (aluna da 3ª série – aproximadamente 9 anos).*

FOTOGRAFIA: PAULO ROBERTO SOUZA DE BRITO



*Desenho de RAF (aluno da 3ª série – aproximadamente 9 anos).*

FOTOGRAFIA: PAULO ROBERTO SOUZA DE BRITO

## ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FEITA COM ALUNO DA SEGUNDA SÉRIE DA ESCOLA WALDORF PESQUISADA

Entrevista com FRA: segunda série, oito anos.

Francine: Então vamos lá FRA. Tem que falar um pouquinho alto, porque senão, ele não consegue escutar... (Risadas).

FRA: Tá.

Francine: Tá bom?

FRA: Tá.

Francine: Conta pra mim FRA, o que você fez neste desenho. Você lembra o que que a gente tava desenhando?

FRA: Hanram. Um desenho da Natureza.

Francine: Um desenho da Natureza... E nesse desenho da Natureza, o que foi que você escolheu desenhar? Conta pra mim.

FRA: Uma borboleta, uma flor, um cachorro, um pato... E aqui é um ninho...

Francine: Com ovos?

FRA: É.

Francine: Que lindo FRA. Eu não tinha reparado que era um ninho ainda. Na verdade eu pensei que era uma casinha de João-de-barro. (Risos).

Francine: E esse pato, ele tá na lagoa?

FRA: Tá.

Francine: Hum! Aliás ele deu um mergulho né?

FRA: É...

Francine: (Risos).

FRA: Pra pegar um peixe.

Francine: Ah! Pra pegar um peixe!

Me conta uma coisa FRA.

FRA: Hum.

Francine: Se você tivesse um papel gigantesco. Bem grande. Do tamanho desta escola. E mil lápis. E muuuuito tempo... um ano inteiro pra fazer um desenho. E você fosse fazer de novo um desenho da Natureza. Você faria mais coisas do que você fez aqui?

FRA: Faria.

Francine: Quais?

FRA: Hum, por exemplo, uma girafa... três borboletas...

Francine: Três?

FRA: Hunrum.

Francine: É?

FRA: Aaaah! Quatro passarinhos. Mais pe... pássaros e peixes.

Francine: Hunrum.

FRA: E também faria elefante e cachorro.

Francine: Elefante e cachorro. Aqui já tem um né? Aí você fazia mais um pra eles serem amigos, é?

FRA: É.

Francine: Tá. E vamos fazer-de-conta que neste desenho gigantesco, você quisesse desenhar uma baleia. Você poderia? Ela é da Natureza?

FRA: É.

Francine: É?

E se nesse mesmo desenho, gigante, também – fora do mar – você quisesse desenhar um menino. Podia? Ele é da Natureza?

FRA: Hunrum.

Francine: É?

FRA: É...(?)

Francine: Hunrum.

Por que?

FRA: Ah! Num sei.

Francine: Mais é?

FRA: É.

Francine: Hanram.

E se esse menino fosse aqui dessa escola... Poderia?

FRA: Poderia.

Francine: E se fosse você? Você é da Natureza?

FRA: Hanram.

Francine: Você é?

FRA: (Afirmou com a cabeça).

Francine: Eu também?

FRA: Hunrum.

Francine: Hunrum.

E se a gente colocasse nós duas. Vamos fazer-de-conta que você desenhou nós duas, tá? Se a gente quisesse levar uma bola... também podia desenhar nesse desenho da Natureza? Essa bola é da Natureza?

FRA: Não.

Francine: Não? Por que?

FRA: Porque é de plástico. Plástico é tóxico.

Francine: Ah! E o que é tóxico não é da Natureza?

FRA: N... é.

Francine: Entendi.

Então as coisas que são tóxicas não são?

FRA: Não.

Francine: E se essa bola fosse uma bola de palha. Podia?

FRA: Podia.

Francine: Daí ela era da Natureza?

FRA: Era.

Francine: Entendi.

Agora me conte uma coisa FRA. Se essa bola fosse de vidro.

FRA: N...

Francine: Podia?

FRA: Não.

Francine: Não também?

FRA: Não, porque tem algumas coisas que são tóxicas... tem?

Francine: Dentro do vidro?

Acho que... eu não sei. Nós precisamos ler para ver. A gente precisa perguntar pra alguém. Tá bom?

FRA: Tá.

Francine: Agora me responde uma coisa. A gente precisa cuidar da Natureza?

FRA: Sim.

Francine: Você acha que sim. E por que que você acha que sim?

FRA: Hummm... Porque... que tem pouco.

Francine: Porque tem pouco?

FRA: Ééééé.

Francine: Hummm. E se tivesse bastante?

FRA: Também teria que cuidar.

Francine: Por que?

FRA: Porqueeeee... é bonito.

Porque é bonito.

Francine: Tem mais algum porquê?

FRA: Não.

Francine: Não?

E como que dá pra cuidar da Natureza?

(...)

FRA: Molhando as plantinhas. Dando comida pros animais... éééé...

Esquentando os coelhinhos.

Francine: Esquentando?

FRA: É, porque eu tenho cinco filhotinhos de coelhos. Deste tamanho.

Francine: Ai que lindo FRA.

E quando a gente esquentar eles, também a gente está fazendo um bem pra Natureza?

FRA: Hunrum.

Francine: Hum. Entendi.

E tem outras formas, assim, de fazer um bem pra Natureza?

FRA: Ah. Tem. Como... cuidar.

Francine: Cuidar?

FRA: É.

Francine: Entendi.

E a gente tem que cuidar porque é bonito, e por que mais?

FRA: Ah! (Risos). Não sei.

Francine: Não sabe? Mas se você tivesse bastante tempo pra pensar você acha que tem outro porquê?

FRA: Não.

Francine: Não?

(...)

Francine: Só isso?

FRA: Hunrum.

Francine: Então tá bom! Muito obrigada.